812
С-58
рус. яз.
87029

1941

87029

372.6

Ф. 2.

Леонидъ Соколовъ.

ПРАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА

письменныхъ работъ по русскому языку

(для начальныхъ училищъ и низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній).

„Учитель, который работаетъ надъ своимъ совершенствованіемъ, работаетъ надъ совершенствованіемъ своей школы".
Г. Песталоцци.

„Недостатки учителя—недостатки ученика; недостатки ученика—недостатки жизни".
Ф. Меръ.

Цѣна 80 коп.

12278

КІЕВЪ—1913.
Первая Кіевская Артель Печатнаго Дѣла. Трехсвятительская 5.

81.2Р
С59
Инв. №
87099

Ф 987

Леонидъ Соколовъ.

Проверено
1965 г.

ПРАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА

письменныхъ работъ по русскому языку

1953

(для начальныхъ училищъ и низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній).

87099
Инв.

„Учитель, который работаетъ надъ своимъ совершенствованіемъ, работаетъ надъ совершенствованіемъ своей школы“.
Г. Песталоцци.

„Недостатки учителя—недостатки ученика; недостатки ученика—недостатки жизни“.
Ф. Меръ.

19276

БИБЛИОТЕКА
Обл. Дома Учителя

КІЕВЪ—1913.
Первая Кіевская Артель Печатнаго Дѣла. Трехсвятительская 5.

372
304

Предисловіе.

Подобно „Практической методикѣ объяснительнаго чтенія“ предлагаемое руководство ставитъ своей задачей—систематизировать методическія соображенія, относящіеся къ разбираемому предмету, сдѣлать опредѣленные выводы по вопросу о веденіи въ школѣ письменныхъ работъ, распредѣлить матеріалъ по годамъ обученія, дать практическіе примѣры ихъ выполненія въ учебной практикѣ и тѣмъ облегчить трудную обязанность учителя по пріученію къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей.

Въ разрѣшеніи взятой задачи авторъ руководился существующими методическими взглядами по данному предмету и своими личными наблюденіями учебной практики—въ начальныхъ училищахъ, низшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній и на лѣтнихъ учительскихъ курсахъ.

Направляя „Практическую методику письменныхъ работъ“ въ школу, авторъ проситъ руководителей школьнаго дѣла, своихъ учениковъ и ученицъ, слушательницъ и слушателей своихъ на педагогическихъ курсахъ и всѣхъ, кому придется ознакомиться съ предлагаемыми ниже методическими указаніями,—не отказать въ сообщеніи автору своихъ замѣчаній и пожеланій по предмету работы, для того чтобы при новомъ изданіи „Методики“ восполнить недостающее и устранить возможные пробѣлы.

12276

Содержаніе.

Введеніе. Значеніе русскаго языка въ курсѣ начальнаго обученія. Положеніе и значеніе письменныхъ работъ въ курсѣ русскаго языка. Необходимость методическихъ разъясненій по вопросу о письменныхъ работахъ. Составъ курса и раздѣленіе письменныхъ работъ на два отдѣла . . . . стр. 1—7

ГЛАВА ПЕРВАЯ.

Общія основныя положенія методики письменныхъ работъ.

I. *Общія правила пріученія къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей* . . . . . стр. 7—15

1. Совмѣстное и неразрывное изученіе внѣшней формы и внутренней смысловой стороны рѣчи. . . . . стр. 8
2. Заимствованіе матеріала изъ общихъ источниковъ—литературы, народной рѣчи и быта, изъ рѣчи и быта учащихся . . . . . стр. 8—9
3. Преобладаніе наблюденія надъ теоріей и практическихъ цѣлей надъ теоретическими,—непрерывныя практическія занятія. . . . . стр. 10
4. Методъ занятій—преобладаніе индуктивнаго, эвристическаго метода. . . . . стр. 10—12
5. Постоянное руководство учителя. . . . . стр. 12
6. Постепенность въ ходѣ занятій отъ простого къ сложному, отъ легкаго къ трудному. . . . . стр. 12—13
7. Законченность курса каждаго года. . . . . стр. 13—14
8. Необходимость подготовки учителя къ уроку, характеръ этой подготовки . . . . . стр. 14
9. *Планъ* занятій, его общая схема. . . . . стр. 14—15

II. *Общія основныя положенія методики правописанія* (письменныя работы низшаго порядка) . . . . . стр.16—38

1. Грамматическое изученіе языка и пріученіе къ правописанію, какъ содержаніе письменныхъ работъ низшаго порядка. стр. 16
2. Затрудненія въ прохожденіи этой ступени. . . . . стр. 16—17

3. Средства для пріученія къ правописанію—списываніе и диктовка . . . . . стр. 17—18
4. *Списываніе съ книги:*—а) основанія этого упражненія,
б) характеръ списыванія въ прошломъ,
в) необходимость сознательности въ списываніи,
г) новѣйшіе взгляды по вопросу о списываніи съ книги (Лай, Мейманъ и др.) . . . . . стр. 18—23
5. *Диктовка* и ея виды:
а) звуковая,
б) наглядная,
в) предупредительная или объяснительная,
г) провѣрочная . . . . . стр. 23—31
6. *Планъ урока диктовки* объяснительной и его видоизмѣненія въ зависимости отъ характера диктовки. . . . . стр. 31—33
7. Способъ веденія диктовки . . . . . стр. 33—34
8. *Планъ урока диктовки.* . . . . . стр. 34—36
9. Заключеніе—письмо наизусть. Какографія. Какое средство для пріученія къ правописанію важнѣе и цѣлесообразнѣе—списываніе съ книги или диктовка? . . . . . стр. 36—38

III. *Общія основныя положенія методики письменнаго изложенія своихъ мыслей* (письменныя работы высшаго порядка) стр. 38—57

1. Завершительное значеніе письменныхъ работъ высшаго порядка по отношенію къ школьному курсу русскаго языка. стр. 38—39
2. Связь ихъ со всѣмъ курсомъ обученія . . . . . стр. 39—40
3. Особо близкое отношеніе этихъ работъ къ курсу объяснительнаго чтенія . . . . . стр. 40
4. Сложность и затруднительность этихъ работъ. . . . . стр. 40
5. *Основныя затрудненія при письменныхъ работахъ:*
а) недостатокъ содержанія—отсутствіе мыслей;
б) недостатокъ словъ для выраженія мысли;
в) внѣшніе недостатки рѣчи,—сторона стилистическая;
г) затрудненія логическія,—планъ и его послѣдовательность и стройность;
д) необходимость внѣшней грамотности . . . . стр. 40—43
6. *Средства къ развитію устной рѣчи:*
а) упражненіе въ рѣчи,
б) желаніе пріобрѣтенія навыка рѣчи,
в) уроки объяснительнаго чтенія и упражненія въ пересказѣ,
г) устныя классныя сочиненія: наглядность и самодѣятельность учащихся въ этихъ работахъ . . . . . стр. 43—50
7. *Средства къ развитію письменной рѣчи:*
а) списываніе съ книги съ стилистическими задачами;

б) записываніе предложеній и краткихъ устныхъ разсказовъ по картинкамъ;
в) составленіе полныхъ отвѣтовъ на поставленные учителемъ вопросы,—черезъ указаніе предмета, дѣйствія, качества предмета, мѣста и времени дѣйствія;
г) изложеніе прочитанныхъ статей *по подробнымъ вопросамъ*;
д) изложеніе того же матеріала *по общимъ вопросамъ и безъ вопросовъ*;
е) изложеніе того же матеріала по положеніямъ плана;
ж) повѣствованія и описанія по вопросамъ и плану;
з) наглядность на всѣхъ ступеняхъ пріученія къ письменнымъ работамъ . . . . . стр. 50—56

8. *Практическій характеръ школьныхъ письменныхъ работъ— формы упражненій въ данномъ направленіи* . . . стр. 56—57

ГЛАВА ВТОРАЯ.

Пріученіе дѣтей къ правописанію.

Трудность пріученія къ правописанію. Необходимость методическаго распредѣленія матеріала по годамъ обученія . . . . . стр. 57—59

Первый годъ обученія дѣтей правописанію.

Элементарность пріемовъ и программы обученія въ первый годъ. Постепенность обученія грамотѣ и правописанію. *Звуковая диктовка*, какъ самая элементарная, ея связь съ обученіемъ грамотѣ. Образецъ звуковой диктовки—диктовка отдѣльныхъ словъ . . . . . стр. 59—62

Сознательное списываніе. Осложненіе матеріала звуковой диктовки—письмо фразъ . . . . . стр. 62—63

Наглядная диктовка, ея матеріалъ и пріемы веденія. Ознакомленіе съ орѳографическими правилами въ первый годъ обученія. Дѣленіе буквъ на гласныя и согласныя. Употребленіе ъ и ь въ концѣ словъ . . . . . стр. 64—66

Дѣленіе словъ на слоги, правила переноса словъ изъ одной строки въ другую. Прописная буква въ началѣ письма и послѣ точки. Употребленіе точки. Возможность ознакомленія дѣтей съ этими правилами при прохожденіи букваря—на первой ступени обученія. Краткость времени для изученія орѳографіи въ первый годъ обученія. Необходимость неспѣшнаго прохожденія букваря, значеніе этого для обученія правописанію . . . . . стр. 66—69

Составъ правилъ, съ которыми можно ознакомить дѣтей въ первый годъ обученія. Употребленіе буквы *ъ* въ коренныхъ словахъ; возможность ознакомленія съ этими правилами въ первый годъ обученія. Наглядность при ознакомленіи съ буквою *ъ* и вообще при обученіи правописанію.

Правописаніе нѣкоторыхъ трудныхъ словъ. Сознательность и самодѣятельность дѣтей при изученіи указанныхъ выше орѳографическихъ правилъ—методическія указанія по этому вопросу: анализъ примѣровъ, знаніе, умѣніе и навыкъ. Особенная пригодность для этой цѣли и преобладаніе въ обученіи правописанію диктовки объяснительной или предваряющей. . . . . стр. 70—73

Примѣрный подробный конспектъ объяснительной диктовки; его возможныя измѣненія въ зависимости отъ возраста учащихся. Замѣчаніе о диктовкѣ провѣрочной . . стр. 74—78

Списываніе съ книги. Положеніе этого упражненія въ современной методикѣ. Необходимость сознательности въ списываніи, средства для этого. Отношеніе между списываніемъ и диктовкой . . . . . стр. 78—79

Дѣтскіе рисунки при списываніи, самодѣятельность въ ихъ выполненіи, руководство учителя: методическія указанія относительно выполненія дѣтьми рисунковъ въ связи съ обученіемъ къ правописанію трудныхъ словъ . . . . стр. 80—83

Второй годъ обученія дѣтей правописанію.

Пониженіе уровня дѣтскихъ знаній за лѣтнее время. Повтореніе пройденнаго въ первый годъ обученія—устный разборъ и списываніе статьи, объяснительная и повторительная диктовка. *Составъ правилъ правописанія, входящихъ въ курсъ второго года обученія дѣтей въ школѣ. Методъ ихъ изученія*: повтореніе пройденнаго, объяснительное чтеніе, грамматическій и орѳографическій разборъ, списываніе съ книги и на память. Методическія указанія относительно этихъ упражненій. Систематическое повтореніе правилъ правописанія въ концѣ года . . . . . стр. 83—88

Третій годъ обученія дѣтей правописанію.

Повтореніе пройденнаго. Общій составъ курса третьяго года—главнѣйшія правила правописанія измѣняемыхъ частей рѣчи. Особенности въ методической разработкѣ правилъ этого года . . . . . стр. 89—91

Четвертый годъ обученія дѣтей правописанію.

Особенности въ началѣ курса этого года. Составъ курса. . . . . стр. 91—93

ГЛАВА ТРЕТЬЯ.

Пріученіе учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

Трудность этой ступени. Связь ея съ курсомъ объяснительнаго чтенія. Распредѣленіе матеріала по годамъ обученія . . . . . стр. 93—94

Первый годъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

Необходимость устныхъ словесныхъ упражненій для пріученія къ письменному изложенію своихъ мыслей, характеръ этихъ упражненій.

1. *Полные письменные отвѣты на данные вопросы.* Примѣрный матеріалъ для этого въ учебныхъ руководствахъ Кл. Вл. Лукашевичъ и В. А. Флерова. Картинки, какъ необходимое пособіе на этой ступени обученія. Достоинства въ этомъ отношеніи кн. В. А. Флерова.

2. *Описанія предметовъ явленій и дѣйствій по картинкамъ и вопросамъ.*

Методическія указанія относительно работъ этого рода: разсмотрѣніе и объясненіе картинокъ, бесѣда съ учениками, устное составленіе отвѣта, пусьменный отвѣтъ . стр. 94—99

Второй годъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

3. Изложеніе статей по вопросамъ. Условія подготовки подобнаго рода упражненій. Наглядность на этой ступени, картинки и пользованіе ими. Пособія, относящіяся къ этой ступени. Методическія указанія относительно выполненія работъ этого рода.

Устно-словесные рисунки предметовъ и картинъ. Система вопросовъ и ея постепенное сокращеніе къ курсу второго года. *Жизненно-практическія письменныя упражненія на этой ступени*—составленіе списковъ и счетовъ. Значеніе такого рода работъ и способы ихъ выполненія. Устно-словесныя упражненія въ концѣ курса второго года . . . стр. 99—106

Третій годъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

4. *Письменное упражненіе прочитанныхъ статей по общимъ вопросамъ и данному,* выработанному при участіи учениковъ, *плану.* Важное значеніе и на этой ступени—наглядности,—*пользованіе картинками.* Общій планъ и подробный. Предоставленіе свободы въ изложеніи матеріала.

122[illegible]

5. *Изложеніе по плану, независимому отъ объяснительнаго чтенія.* Подготовленіе такого рода работъ. *Пользованіе картинками.* Устное подготовленіе письменныхъ упражненій. *Жизненно-практическія письменныя работы на этой ступени*—въ третій годъ обученія: письма, денежныя росписки, почтовые переводы и посылки. . . . . стр. 106—111

Четвертый годъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

Предоставленіе учащимся свободы въ выполненіи письменныхъ работъ извѣстнаго уже ихъ типа.

6. *Самостоятельное составленіе плановъ и изложеній,* матеріалъ для этихъ работъ.

7. *Самостоятельныя изложенія по картинкамъ.* Возможный матеріалъ для этого рода работъ и образецъ ихъ выполненія.

8. *Сочиненія на данную тему.* Свобода и самостоятельность въ раскрытіи темы. Постепенность въ выполненіи этого рода работъ. *Составленіе писемъ.* Провѣрка письменныхъ работъ при участіи дѣтей. Заключеніе. Пособія при выполненіи въ школѣ письменныхъ работъ . . . . . стр. 111—120

ВВЕДЕНІЕ.

Изъ цѣлаго ряда учительскихъ задачъ едва-ли найдется болѣе сложная и трудная, чѣмъ задача учителя русскаго языка. Въ составъ этой задачи входитъ—обученіе дѣтей начальной грамотѣ, т. е. умѣнью читать и писать, сознательное и осмысленное чтеніе и пріученіе учащихся къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей. Конечно, выполненіе этой задачи должно облегчаться природными и естественными условіями образованія рѣчи. Вѣдь, родной языкъ—это собственность человѣка, которую даетъ ему сама жизнь, сама природа. Едва-ли есть такое знаніе, которому человѣкъ начиналъ бы учиться раньше, чѣмъ онъ начинаетъ учиться родному языку. Ребенокъ свободно овладѣваетъ языкомъ безъ всякой грамматики, потому что съ дѣтства слышитъ родной языкъ, подражаетъ рѣчи матери, отца, няни, братьевъ, вообще окружающихъ его, и пріобрѣтаетъ мало по малу привычку говорить такъ, какъ говорятъ другіе, т. е. человѣкъ свободно владѣетъ роднымъ языкомъ въ силу подражанія и привычки, но совершенно безсознательно. Между тѣмъ, школа, развивая своихъ учениковъ умственно, имѣетъ цѣлью и осмыслить ихъ жизнь, сдѣлать ее сознательной.

Языкъ, составляющій рѣзкое отличіе человѣка отъ животныхъ, представляетъ отраженіе его духовной жизни; осмыслить употребленіе языка—значитъ осмыслить и жизнь,—одно съ другимъ тѣсно связано.

Обязанность школы, по отношенію къ языку, и состоитъ въ усовершенствованіи привычки владѣть имъ: школа должна привести своихъ учениковъ къ сознательному переживанію того, что они дѣлаютъ безсознательно, должна, пользуясь имѣющимся у

учениковъ и постепенно наростающимъ словеснымъ капиталомъ, научить ихъ извлекать изъ этого капитала какъ можно больше пользы, какъ для себя лично, такъ и для другихъ.

Однако, несмотря на прирожденность способности образованія рѣчи и на естественное подспорье, которое въ ней находитъ учитель, выполненіе задачъ учителя въ отношеніи къ языку дѣтей является не только труднымъ, но и нескончаемымъ. Языкъ—это такая всеобъемлющая отрасль человѣческаго вѣдѣнія, къ которой, поэтому, и наиболѣе приложима русская пословица: „Вѣкъ живи, вѣкъ учись“.

Такъ какъ языкъ есть выраженіе нашей внутренней жизни, „самое вѣрное зеркало человѣческаго разума“ (Лейбницъ), то, изучая языкъ, мы углубляемся въ самихъ себя, сознательнѣе переживаемъ процессъ мышленія. Отсюда вытекаетъ важность и необходимость изученія языка, какъ могущественнаго орудія для выраженія всего того, что въ насъ живетъ, мыслитъ и чувствуетъ.

Кромѣ того, изучая языкъ, человѣкъ научается лучше понимать чужую рѣчь, расширяетъ свой умственный кругозоръ, благодаря чему становится способнымъ къ пріобрѣтенію познаній въ другихъ областяхъ, получаетъ средства для самообразованія и развитія.

Но пока человѣкъ не имѣетъ дѣла съ словомъ письменнымъ, и кругъ его мыслей, и рѣчь его—ограничены: издревле успѣхи мышленія и слова неразрывны съ письменностію. Поэтому школа должна имѣть дѣло съ двоякимъ языкомъ: устнымъ и письменнымъ. И къ тому, и къ другому она должна приложить свои заботы: она должна сдѣлать учащагося способнымъ слышать и говорить, читать и писать.

Русскій языкъ, какъ предметъ школьнаго изученія, можно разсматривать въ отношеніи трехъ ступеней, а именно: 1) обученіе начальной грамотѣ, 2) объяснительное чтеніе и 3) пріученіе къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей.

Если изъ общихъ задачъ учителя—обученіе русскому языку всего труднѣе, то изъ частныхъ задачъ преподаванія русскаго языка—самымъ сложнымъ, труднымъ и медленнѣе достижимымъ въ отношеніи своихъ результатовъ представляется пріученіе къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей.

Положеніе и значеніе письменныхъ работъ въ курсѣ обученія русскому языку опредѣляется завершительнымъ характеромъ этихъ работъ по отношенію къ занятіямъ грамоты и объяснительнаго чтенія и подготовительнымъ смысломъ этихъ послѣднихъ по отношенію къ письменнымъ работамъ.

Иначе сказать, общая задача преподаванія русскаго языка можетъ считаться, въ относительной мѣрѣ, выполненной въ томъ лишь случаѣ, если предварительныя занятія первой ступени (обученіе грамотѣ) и второй (объяснительное чтеніе) привели учащихся къ умѣнью: 1) писать грамотно въ орѳографическомъ и грамматическомъ смыслѣ и 2) отчетливо, сознательно и толково изложить прочитанное, передать свои мысли по поводу прочитаннаго, письменно выразить свои потребности, желанія и мысли, возникшія по разнымъ житейскимъ причинамъ. Когда навыки и умѣнья учащихся въ отношеніи перечисленныхъ упражненій въ достаточной мѣрѣ достигнуты учащимися,—учитель можетъ чувствовать себя удовлетвореннымъ, и въ степени практическаго выраженія отмѣченныхъ навыковъ своихъ учениковъ видѣть для себя естественную награду. Но, съ другой стороны, стремясь къ достиженію этихъ результатовъ, учитель долженъ такъ вести занятія свои по начальной грамотѣ и на урокахъ объяснительнаго чтенія, чтобы тѣ и другія постепенно помогали учащимся овладѣть трудною для нихъ грамотностію и пріучали ихъ все болѣе и болѣе свободно владѣть родною рѣчью сначала устно, и, въ связи съ этимъ,—письменно.

Въ связи съ этимъ уясняется соотвѣтственнымъ образомъ и *значеніе письменныхъ работъ* въ курсѣ школы.

1) Пріучаясь писать грамотно въ орѳографическомъ и грамматическомъ смыслѣ, овладѣвая постепенно навыкомъ письменнаго изложенія своихъ мыслей, съ умѣньемъ при этомъ расчленить мысль, различить въ своихъ мысляхъ—главныя и второстепенныя, учащійся пріобрѣтаетъ радостную и бодрую увѣренность въ своихъ силахъ, бодрящее его сознаніе своей грамотности.

2) Хотя задолго до поступленія въ школу ученикъ владѣетъ рѣчью и пользуется ею для выраженія своихъ мыслей въ отношеніи природы, быта и своихъ интересовъ, но это пользованіе малосознательно и механично. Письменныя упражненія общимъ строемъ своимъ вносятъ осмысленность и сознательность въ пользованіе рѣчью, улучшая, въ тоже время, ея словесный и синтаксическій составъ.

3) До поступленія въ школу—лексическій и фразеологическій составъ дѣтской рѣчи весьма недостаточенъ: у дѣтей недостаетъ словъ и фразъ для выраженія мыслей, самая мысль лишена гибкости и, за недостаточностію своей внѣшней оболочки—слова, движется медленно и съ немалымъ затрудненіемъ. Мы видимъ на практикѣ, какъ затрудняется даже взрослый необразованный человѣкъ въ словесномъ выраженіи мысли, прибѣгая

въ трудную минуту къ усиленной жестикуляціи и, по выраженію пословицы,—лазая за словомъ въ карманъ. Мы знаемъ, наконецъ, насколько несовершененъ и строй рѣчи человѣка, представляя иногда неопредѣленную область догадокъ въ отношеніи мысли и вызывая недоумѣніе въ отношеніи грамматическомъ, особенно со стороны человѣка, изучающаго живую рѣчь съ точки зрѣнія законовъ языка. Извѣстно, вѣдь, что въ грамматическомъ отношеніи гораздо легче разбирать отрывокъ правильно построенной литературной рѣчи, чѣмъ простую обыденную живую рѣчь простолюдина.

Вотъ, письменныя школьныя работы, вмѣстѣ со всѣми связанными съ ними подготовительными и возможными дополнительными устно-словесными упражненіями, и являются прекраснымъ средствомъ для того, чтобы увеличить у дѣтей запасъ словъ и выраженій, сообщить возможную гибкость и легкость ихъ мысли, улучшить и сдѣлать болѣе правильнымъ строй ихъ рѣчи, приближая его къ строю литературному.

4) Наряду съ письменными работами, вмѣстѣ съ ними и подготовительными умственно-словесными упражненіями, развивается формальное мышленіе дѣтей, т. е. они становятся болѣе сообразительными и вдумчивыми, пріобрѣтаютъ навыкъ къ умственной работѣ вообще и умѣнье разобраться въ новыхъ предъявляемыхъ имъ задачахъ—школьныхъ и жизненныхъ. А это послѣднее является весьма немалымъ достоинствомъ человѣка: забываются мелочи и подробности школьныхъ знаній, отрывками, подчасъ, хранятся въ памяти даже хорошо выученные, въ свое время, уроки, но то общее развитіе, которое пріобрѣтается самодѣятельнымъ участіемъ дѣтей въ школьныхъ занятіяхъ, оно остается на всю жизнь, составляя некрадомое духовное богатство, котораго у человѣка никто отнять не можетъ.

5) Письменныя работы въ школѣ—общимъ составомъ своимъ пріучаютъ дѣтей къ столь важному въ ихъ дальнѣйшихъ учебныхъ занятіяхъ и въ самостоятельной жизни индуктивному мыслительному процессу. Процессъ аналитико-индуктивнаго мышленія состоитъ въ томъ, что мы подбираемъ возможно большее количество однородныхъ типичныхъ фактовъ, наблюдаемъ, изучаемъ ихъ, разбираемся въ ихъ отличительныхъ особенностяхъ или, иначе сказать, анализируемъ факты и явленія и, подмѣчая въ нихъ существенныя и однородныя, устойчивыя черты, дѣлаемъ выводъ по отношенію къ тому закону, котораго выраженіемъ служатъ факты и явленія. Но учителю русскаго языка, въ особенности при веденіи письменныхъ работъ, хорошо извѣст-

но, что весь составъ грамматическихъ знаній, весь матеріалъ диктовокъ, всѣ упражненія въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей основаны на подборѣ, записи, наблюденіи и внимательномъ изученіи примѣровъ, случаевъ и образцовъ, причемъ всякій разъ въ результатѣ наблюденій и анализа примѣровъ являются обобщающіе индуктивные выводы. А такъ какъ въ жизни, въ наукѣ и въ учебномъ дѣлѣ способность къ методическому, послѣдовательному и внимательному наблюденію и логическому обобщающему выводу имѣетъ преимущественно важное значеніе, то и тѣ школьныя письменныя работы, на которыхъ само собою воспитывается въ индуктивномъ отношеніи дѣтское мышленіе, пріобрѣтаютъ высшій смыслъ, не ограничиваемый ближайшими результатами.

6) Но всѣ упражненія, подготовляющія къ письменному грамотному выраженію своихъ мыслей, пріучая умъ къ послѣдовательному правильному обобщенію, или воспитывая индуктивный умственный процессъ, вмѣстѣ съ тѣмъ даютъ прочный навыкъ въ примѣненіи усвоенныхъ познаній къ новымъ жизненнымъ и школьнымъ случаямъ, т. е. пріучаютъ мышленіе и къ дедуктивному процессу. Дедуктивный процессъ мысли состоитъ въ томъ, что изъ имѣющихся въ запасѣ у человѣка общихъ положеній и знаній онъ дѣлаетъ примѣненіе и выводъ по отношенію къ опредѣленному новому частному случаю. Напр. изъ знанія грамматическихъ правилъ ученикъ дѣлаетъ выводъ къ правописанію новаго грамматическаго примѣра. Но кому же, опять, неизвѣстно, что всѣ школьныя письменныя работы, имѣющія цѣлію повѣрку степени усвоенія дѣтьми тѣхъ или иныхъ выводовъ и правилъ, имѣютъ, именно, такой дедуктивный характеръ. Такимъ образомъ, школьныя письменныя работы воспитываютъ мышленіе въ индуктивномъ и дедуктивномъ отношеніи, пріучая человѣка производить наблюденія, дѣлать выводы и примѣнять ихъ къ новымъ случаямъ житейской практики, т. е. передаютъ въ обладаніе человѣка тѣ мыслительные процессы индукціи и дедукціи, которые, по выраженію русскаго профессора-философа, подобно вдыханію и выдыханію обусловливаютъ собою жизнь организма науки. Конечно, мы не хотимъ сказать, что мышленіе дѣтское воспитывается только письменными работами, а не всѣмъ строемъ школьныхъ занятій, но весьма думаемъ, что письменныя работы въ указанномъ отношеніи имѣютъ преимущественное значеніе. Вмѣстѣ съ этимъ, конечно, ясно, что письменныя работы въ школѣ могутъ и не имѣть выясняемаго смысла при неумѣломъ или неправильномъ ихъ выполненіи, но онѣ

должны имѣть его и ихъ нужно такъ поставить, такъ вести, чтобы они оправдывали свое спеціальное и общее назначеніе.

Въ цѣляхъ правильной постановки письменныхъ работъ въ школѣ и приближенія ихъ къ идеальному ихъ назначенію, авторъ излагаемой методики и предлагаетъ вниманію учащихъ свои изъ личнаго опыта и наблюденія многосложной школьной практики полученныя методическія руководящія указанія, желая притти на помощь подвижникамъ начальной школы въ выполненіи этой труднѣйшей ихъ обязанности.

Опредѣливъ положеніе и исключительно важное значеніе письменныхъ работъ въ курсѣ начальнаго обученія, мы вмѣстѣ съ тѣмъ приходимъ къ естественному выводу о необходимости методическихъ разъясненій по вопросу о письменныхъ работахъ, о постановкѣ ихъ въ школѣ и способахъ и пріемахъ ихъ методическаго выполненія.

Чѣмъ большую важность имѣетъ намѣчаемое дѣло, чѣмъ оно сложнѣе и труднѣе для практическаго выполненія, тѣмъ болѣе необходимости въ выясненіи метода и частныхъ пріемовъ осуществленія связанныхъ съ нимъ упражненій и дѣйствій. И этотъ методъ и цѣлесообразные пріемы упражненій, подготовляющихъ возможность самостоятельныхъ письменныхъ упражненій, должны примѣняться не въ половинѣ или концѣ учебнаго курса, а уже съ самыхъ первыхъ шаговъ, которые дѣлаетъ учащійся, стремясь къ самостоятельному изложенію своихъ мыслей. Въ виду этихъ ясныхъ теоретическихъ основаній и нерѣдкихъ практическихъ затрудненій въ постановкѣ и веденіи письменныхъ работъ въ школѣ, представляется, по нашему мнѣнію, существенно необходимымъ дать точныя, опредѣленныя и краткія руководящія указанія по основнымъ вопросамъ означеннаго предмета школьныхъ занятій.

Стремясь къ осуществленію намѣчаемой цѣли мы должны намѣтить основные отдѣлы разъясняемой ступени школьнаго курса и классифицировать учебный матеріалъ, къ ней относящійся.

Весь составъ третьей ступени курса русскаго языка въ начальной школѣ естественно раздѣляется на два основныхъ отдѣла: обученіе правописанію и обученіе письменному изложенію своихъ мыслей. Тотъ и другой отдѣлъ достаточно важенъ и сложенъ для того, чтобы методическія указанія и разъясненія, по каждому изъ нихъ составили, даже въ краткомъ изложеніи, самостоятельную главу въ намѣчаемой методикѣ. Намѣчаемая задача—дать методическія указанія по вопросу о постановкѣ и практическомъ отношеніи письменныхъ работъ—будетъ въ до-

статочной степени выполнена, если мы дадимъ въ дальнѣйшемъ: I, общія основныя положенія методики письменныхъ работъ; II, методику обученія правописанію и III, методику письменныхъ работъ высшаго порядка или методику письменнаго изложенія своихъ мыслей.

ГЛАВА ПЕРВАЯ.

Общія основныя положенія методики письменныхъ работъ.

I) Общія правила обученія правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей.

Письменныя работы въ курсѣ начальнаго обученія раздѣляются на двѣ группы: а) письменныя работы *низшаго порядка* и б) письменныя работы *высшаго порядка*. Къ первой группѣ относятся тѣ упражненія, которыя связаны съ изученіемъ правилъ грамматическихъ и орѳографическихъ; къ послѣдней группѣ относятся работы по изложенію или,—иначе, упражненія, научающія писать сочиненія. Конечно, та и другая группа письменныхъ работъ имѣетъ свое содержаніе и значительную обособленность методическихъ пріемовъ его усвоенія, но, въ тоже время, совершенно ясно, что та и другая группа письменныхъ работъ тѣсно связаны между собою и практически невозможно и нежелательно—ставя достиженіе, напр., цѣлей правописанія на первый планъ, въ тоже время совершенно забывать тѣ навыки и пріемы, которые будутъ впослѣдствіи полезны при обученіи письменному изложенію своихъ мыслей, или въ условіяхъ занятій одного года совершенно обособлять, рѣзко раздѣлять упражненія грамматическія и орѳографическія отъ стилистическихъ, или работъ по изложенію. Наоборотъ, совершенно ясно, что, если вообще школьныя занятія должны итти совмѣстно, и одна группа ихъ должна помогать другой даже при раздѣленіи занятій между нѣсколькими учителями, то тѣмъ болѣе, при одномъ учителѣ и при одномъ учебномъ предметѣ, нужно вести учебное дѣло такъ, чтобы съ самыхъ первыхъ шаговъ подготовлялась возможность дальнѣйшихъ, чтобы еще въ занятіяхъ съ звуковиками, при прохожденіи элементарныхъ пріемовъ правописанія имѣлись въ виду и тѣ пріемы и упражненія, которыя будутъ нужны въ процессѣ занятій по пріученію къ письменному изложенію своихъ мыслей. Отсюда, полагаемъ, понятно, что, прежде раздѣльнаго и особаго

разсужденія о пріемахъ правописанія или письменнаго изложенія своихъ мыслей, въ методикѣ возможно и необходимо отмѣтить тѣ *общія правила*, которыми нужно руководиться при учебныхъ занятіяхъ разбираемаго отдѣла вообще, т. е. изложить тѣ *основныя методическія указанія*, которыя касаются одинаково письменныхъ работъ, какъ низшаго, такъ и высшаго порядка.

Изглагая эти общія правила и основныя методическія положенія, касающіяся письменныхъ работъ, мы должны, прежде всего, отмѣтить 1) необходимость *совмѣстнаго* и неразрывнаго *изученія внѣшней формы* и *внутренней смысловой стороны рѣчи*. Если уже на первыхъ ступеняхъ начальнаго обученія, для элементарныхъ грамматическихъ разъясненій и даже при прохожденіи букваря и упражненіяхъ въ звуковомъ анализѣ, рекомендуется брать осмысленныя слова и фразы, а не безпорядочный наборъ словъ и звуковъ, то,—тѣмъ болѣе, при письменныхъ работахъ необходимъ такой разумный подборъ матеріала, чтобы при изученіи ли то грамматическихъ формъ и правилъ правописанія, или при соединеніи нѣсколькихъ словъ и фразъ въ одно связное цѣлое не только работала наблюдательность и память учащагося, но и его разсудокъ; чтобы изучалась не только форма рѣчи, но и ея внутренній смыслъ. При этомъ условіи грамматическое изученіе рѣчи не будетъ сухимъ и безжизненнымъ, не будетъ напоминать изученіе свойствъ живого организма по скелету, а будетъ осмысленнымъ, разумнымъ и живымъ, и значеніе измѣненій внѣшнихъ формъ будетъ выясняться въ связи съ оттѣнками мысли, причемъ учащійся будетъ въ связи съ грамматическими измѣненіями видѣть и чувствовать и оттѣнки мыслей и настроеній, выражаемыхъ въ словесной формѣ. Сущность этого замѣчанія сводится, такимъ образомъ, къ совѣту—а) на каждой ступени и формѣ письменныхъ работъ *тщательно подбирать учебный матеріалъ*, обращая вниманіе не только на пригодность его для объясненія извѣстной формы, но и на его смысловое значеніе въ настоящемъ и по отношенію къ будущему, б) сосредоточивая свои занятія на данной ступени письменныхъ упражненій, *не забывать* и остальныхъ и вести занятія такъ, чтобы при случаѣ возможно было—этимъ же матеріаломъ воспользоваться и для цѣлей *другой ступени письменныхъ работъ*.

2) Примѣняя къ дѣлу приведенное указаніе относительно выбора матеріала для письменныхъ работъ, учитель имѣетъ въ своемъ распоряженіи неизсякаемые *источники образцовъ* литературной и устной народной рѣчи—въ произведеніяхъ родныхъ лучшихъ писателей и въ живой разговорной рѣчи; сравненіе

матеріала, заимствованнаго изъ того и другого источника дастъ ему, помимо ближайшихъ практическихъ цѣлей, широкую возможность вызова живого интереса дѣтей къ изученію языка. Мы не хотимъ сказать, что для школьныхъ работъ грамматическаго и орѳографическаго характера учитель обязательно долженъ самостоятельно подбирать необходимый матеріалъ,—это былъ бы новый нелегкій трудъ учителя, но полагаемъ вполнѣ возможнымъ и полезнымъ, чтобы учитель, просматривая примѣры и упражненія, приведенные въ принятомъ учебномъ руководствѣ, бралъ изъ нихъ наиболѣе живые и литературные, избѣгая сухихъ и лишь формально пригодныхъ для урока. Съ другой стороны, во время уроковъ объяснительнаго чтенія и при подготовкѣ матеріала для нихъ, учитель вполнѣ можетъ выдѣлить и особо для себя замѣтить на случай надобности наиболѣе подходящіе въ вышеуказанномъ отношеніи примѣры и выдержки, выписывая ихъ въ особую тетрадь или записную книжку. Тоже самое можно посовѣтовать и относительно живой народной и ученической рѣчи: наблюдательный учитель при занятіяхъ съ дѣтьми, въ живой рѣчи ихъ и народа, найдетъ нерѣдко яркіе примѣры, которые помогутъ ему потомъ не отвлеченно, а жизненно и интересно уяснить тѣ или иные законы языка—грамматики и правописанія. Разумѣется, для этой цѣли, кромѣ наблюдательности, необходимы еще и замѣтки, т. е. учителю необходимо, при случаѣ, записать тотъ или иной удачный примѣръ живой народной рѣчи, для того чтобы потомъ воспользоваться имъ при занятіяхъ. Путемъ такихъ случайныхъ записей постепенно накопится у учителя большой запасъ литературныхъ и жизненныхъ примѣровъ для выясненія правилъ грамматики и орѳографіи, и скучный и сухой грамматическій матеріалъ одухотворится живой водой вѣчнаго родника живой народной души и ея литературныхъ выраженій.

Но излагаемое пожеланіе пріобрѣтаетъ въ своемъ выполненіи еще бо́льшее значеніе, если мы будемъ имѣть въ виду не грамматику и орѳографію, а письменныя работы высшаго порядка. Въ отношеніи къ этимъ послѣднимъ учитель сдѣлаетъ очень хорошую подготовку, если попутно, при веденіи объяснительнаго чтенія, будетъ замѣчать наиболѣе интересные для дѣтей живые и содержательные уроки свои для того, чтобы сдѣлать ихъ потомъ матеріаломъ для письменныхъ работъ. Тоже самое должно сказать и относительно литературнаго матеріала вообще и случаевъ народнаго быта и дѣтской жизни, т. е. учителю полезно при своемъ чтеніи книгъ отмѣчать тѣ мѣста и случаи,

которые могутъ быть матеріаломъ устныхъ бесѣдъ съ учениками и письменныхъ работъ. Такое же значеніе могутъ имѣть и различные замѣчательные случаи народнаго быта и дѣтской жизни. Вотъ откуда надо брать матеріалъ для занятій, для того чтобы поддерживалась связь школы съ жизнью: жизнь и бытъ давали бы свои мотивы и впечатлѣнія, а школа вносила бы въ дѣтское сознаніе осмысленность и разумность въ отношеніи къ нимъ. Въ этомъ направленіи и нужно, по возможности, работать учителю, распредѣляя матеріалъ своихъ наблюденій по тѣмъ отдѣламъ, которые будутъ намѣчены въ послѣдующихъ главахъ „Методики“.

3) Изъ сдѣланныхъ выше соображеній и по существу дѣла, далѣе, представляется совершенно несомнѣннымъ на разсматриваемой ступени, какъ и на другихъ въ начальной школѣ, преобладаніе наблюденія надъ теоріей и практическихъ цѣлей надъ теоретическими, вслѣдствіе чего и самое обученіе правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей должно быть непрерывными практическими занятіями. Ни дѣтскій возрастъ, ни время, которымъ располагаетъ школа для письменныхъ работъ, ни другія условія не представляютъ возможности теоретическаго изученія грамматики, синтаксиса и стилистики. Начальной школѣ ставится задача практической грамотности и навыка въ элементарномъ изложеніи своихъ мыслей. Въ выполненіи этой задачи въ той и другой части ея объема, учитель долженъ избѣгать всякой отвлеченной теоріи и вести занятія такимъ образомъ, чтобы учащіеся преимущественно наблюдали примѣры и случаи, дѣлали изъ нихъ краткіе обобщающіе выводы и прилагали ихъ къ дѣлу на разборѣ новыхъ примѣровъ или изложеніи своихъ наблюденій въ изученной формѣ. Вообще, ни въ какой моментъ времени занятія не должны имѣть теоретическаго характера ни со стороны разъясненій учителя, ни состороны ученическихъ уроковъ, а всѣ пріемы пріученія къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей должны быть непрерывными практическими занятіями.

4) Общій характеръ занятій, по пріученію къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей, практическія цѣли уроковъ на этой ступени, стремленіе придать занятіямъ особо развивающій характеръ въ отношеніи вдумчивости и самодѣятельности учащихся—мотивируютъ собою и преобладающій *методъ*, наиболѣе примѣнимый на этой ступени школьнаго обученія.

Изъ различныхъ методовъ пріобрѣтенія, систематизированія

и передачи нашихъ знаній другимъ людямъ *) наиболѣе пригоднымъ въ школьномъ обученіи и, въ особенности, на разсматриваемой ступени практическаго пріученія къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей, является *методъ аналитико-индуктивный* съ эвристическимъ его оттѣнкомъ. Сущность этого метода, какъ замѣчено было выше, заключается въ подборѣ, наблюденіи и анализѣ примѣровъ, фактовъ и явленій и въ обобщеніи этихъ наблюденій въ сжатомъ правилѣ или выводѣ, подкрѣпляемомъ новыми примѣрами. Особенность этого метода въ эвристической формѣ (отъ греч. слова, которое означаетъ „нахожу“), т. е; въ формѣ нахожденія основного понятія или правила, заключается въ томъ, что учитель, по примѣру древняго греческаго мудреца Сократа, побуждаетъ своихъ учениковъ, руководящими вопросами и намеками, находить необходимое имъ знаніе, ничего не диктуя, ничего не сообщая имъ въ готовой законченной формѣ, ничего не заставляя заучивать механически безъ пониманія, и постоянно возбуждая классъ къ напряженной работѣ и самодѣятельности. Руководясь этимъ методомъ, учитель, по примѣру того же Сократа и по совѣту англійскаго философа Бекона (ум. въ 1626 г.), разъяснившаго индуктивный методъ познанія, старается: а) подобрать возможно большее *количество примѣровъ*, на разборѣ которыхъ можно объяснить то или иное правило; б) заботится о томъ, чтобы эти примѣры были не случайными, а *типичными*, т. е. имѣли въ себѣ существенные признаки объясняемыхъ въ послѣдующемъ правилѣ явленій; в) съ возможнымъ стараніемъ и тщательностію анализируетъ или разбираетъ эти примѣры, стремясь къ тому, чтобы въ примѣрахъ этихъ не осталось ничего непонятнаго изъ того, что имѣетъ отношеніе къ правилу, г) внимательно наблюдаетъ за тѣмъ, чтобы слѣдующій изъ анализа примѣровъ выводъ сдѣланъ былъ съ строгой послѣдовательностію и былъ выраженіемъ закона, которому подчинены данные для наблюденія случаи; д)—слѣдитъ за тѣмъ, чтобы выводъ былъ сдѣланъ и выраженъ въ формѣ ясной, точно предѣленной и вполнѣ доступной для дѣтскаго пониманія; е)—наконецъ, учитель все время наблюдаетъ за тѣмъ, чтобы, по возможности, ничего не навязывать дѣтямъ въ формѣ догматической, диктовальной, но—чтобы въ каждомъ шагѣ разработки учебнаго матеріала и въ установленіи послѣдняго вывода имѣла полный просторъ дѣтская самодѣятельность. Конечно,

*) Различеніе и особенности основныхъ методовъ человѣческаго познанія можно читать въ нашей книгѣ „Общая дидактика“, изд. 2-е 1913 года, глава IV.

при соблюденіи всѣхъ этихъ условій, работа, повидимому, замедляется, но нужно помнить, что быстрота движенія не всегда является показателемъ дѣйствительнаго успѣха, что часто, наоборотъ, справедливой является пословица: „тише ѣдешь—дальше будешь“ и замедленность пріемовъ аналитическаго изученія учебнаго матеріала вполнѣ вознаграждается основательностью и сознательностію достигнутыхъ результатовъ.

5) Изъ приведенныхъ замѣчаній объ особенностяхъ преобладающаго метода занятій по выработкѣ навыка учащихся въ отношеніи письменныхъ работъ и объ условіяхъ ихъ общей правильной постановки ясно видно, что успѣшность этихъ занятій находится въ зависимости не только отъ знанія учителя, но и еще болѣе отъ сознательной самодѣятельности учениковъ, которая для своего цѣлесообразнаго проявленія требуетъ постояннаго и планомѣрнаго руководства со стороны учителя. Самъ учитель можетъ не только грамотно и правильно грамматически, но и художественно-стилистически излагать свои мысли и прекрасно знать теоретически методику русскаго языка, однако изъ этого не слѣдуетъ еще, что онъ научитъ и своихъ учениковъ грамотно, правильно и красиво писать, потому что для этой цѣли мало своихъ личныхъ знаній и навыковъ,—необходимъ еще и талантъ преподаванія, который и нужно всѣми мѣрами развивать въ себѣ. По отношенію къ этой ступени занятій остается особенно справедливымъ выводъ педагогики, что легче найти профессора для высшей школы, чѣмъ хорошаго учителя для школы средней, но еще труднѣе найти хорошаго учителя для начальной школы. Въ соображеніи этихъ послѣднихъ положеній учитель начальной школы, сознавая свою обязанность пріученія учениковъ къ правильному, грамотному и красивому письму, долженъ заботиться не о подборѣ только разумнаго для этой цѣли матеріала, но о пріемахъ его изученія, и о пріемахъ внимательнаго и постояннаго руководства дѣтьми въ ихъ анализирующей работѣ по преодолѣнію немаловажныхъ для нихъ трудностей.

Конечно, эта выясняемая обязанность учительскаго руководства работою учениковъ—дѣло нелегкое для учителя, требующее со стороны его постояннаго напряженнаго вниманія къ чужому, да еще малоразвитому мышленію, но эта обязанность связана съ самымъ существомъ учительскаго труда, она отрадна по самому процессу исполненія, она непремѣнно дастъ учителю нравственное удовлетвореніе связанными съ нею результатами.

6) Руководство учителя занятіями—выводами и наблюденіями дѣтей само собою предполагаетъ, что въ пріемахъ своихъ

занятій учитель руководится не тѣми только соображеніями, которыя слѣдуютъ *изъ природы изучаемаго матеріала*, но и, въ особенности, тѣми дидактическими соображеніями, которыя слѣдуютъ *изъ природы дѣтей*. Съ этой послѣдней точки зрѣнія въ ходѣ учебныхъ занятій должна быть соблюдаема строгая постепенность—отъ простого къ сложному, отъ легкаго—къ трудному. Детальныя примѣненія этого общеизвѣстнаго дидактическаго правила къ занятіямъ учащихся на третьей ступени русскаго языка будутъ сдѣланы нами въ распредѣленіи учебнаго матеріала по годамъ обученія и въ расположеніи послѣдовательнаго прохожденія матеріала каждаго года. Прибавимъ только въ качествѣ общаго руководящаго замѣчанія, что въ слѣдованіи только что указанному правилу занятій учитель не только не долженъ давать нѣсколько трудностей сразу, но и вообще избѣгать непосильной для дѣтей работы. Такой непосильной для дѣтей работой могутъ быть грамматическія опредѣленія, термины и понятія, въ особенности имѣющія довольно условный и лишь освященный традиціей смыслъ. Если легкія грамматическія опредѣленія, орѳографическія правила и выводы могутъ безъ затрудненій сдѣлать сами дѣти подъ руководствомъ учителя, то послѣднему не нужно успливаться во что бы то ни стало—добиться отъ дѣтей трудныхъ грамматическихъ и стилистическихъ формулъ и опредѣленій. Наиболѣе трудныя по формѣ или смыслу логическія опредѣленія долженъ дѣлать самъ учитель, поясняя лишь въ достаточной для учащихся мѣрѣ связь сообщаемаго опредѣленія съ предварительнымъ анализомъ литературныхъ примѣровъ и явленій.

7) Въ распредѣленіи учебнаго матеріала по годамъ обученія школа должна считаться, какъ съ общими психологическими условіями воспріятія и, въ частности, дѣтскаго, такъ и съ условіями быта, вліяющими на количество учебныхъ дней и длительность времени пребыванія учащихся въ школѣ. По общимъ условіямъ психологіи, въ частности дѣтской, извѣстно, что человѣкъ цѣнитъ, по преимуществу, цѣлостное законченное знаніе и процессуальная сторона послѣдняго, предполагающая безконечную дѣятельность познавательнаго процесса, цѣнится лишь развитымъ умомъ, для обычнаго же средняго человѣка—знаніе, законченное и заключенное въ опредѣленныхъ формулахъ и цѣляхъ, является болѣе удовлетворяющимъ. По условіямъ жизненнаго быта далеко не всѣ дѣти безпрепятственно проходятъ курсъ начальной школы, т. е. бываютъ въ школѣ урочные четыре года, а многіе выходятъ изъ школы гораздо ранѣе, частію по требованіямъ житейской нужды, частію по своеобразно ограниченному масштабу

родительскихъ взглядовъ на школьное обученіе, при которомъ ребенокъ, научившись писать и читать, уже овладѣлъ въ достаточной мѣрѣ школьной мудростью. Какъ бы то ни было, но школа, примѣняясь къ указаннымъ условіямъ психологіи и быта, должна стремиться къ тому, чтобы по всѣмъ предметамъ школьнаго обученія, а въ особенности по труднѣйшимъ отдѣламъ, каковы напр., письменныя работы, матеріалъ былъ распредѣленъ, по возможности, концентрически, такъ чтобы курсъ каждаго года имѣлъ приблизительную законченность и намѣчалъ бы путь къ дальнѣйшему расширенію и пополненію знаній, если бы къ тому представилась возможность въ школѣ или дома. Это положеніе мы имѣемъ также въ виду въ дальнѣйшемъ, при распредѣленіи учебнаго матеріала по годамъ обученія. При слѣдованіи этому положенію легче соблюсти общедидактическое требованіе слѣдованія отъ легкаго къ трудному и отъ простого къ сложному, удобнѣе достигнуть связности и обоснованности усвояемыхъ ученикомъ знаній.

8) Примѣненіе къ учебной практикѣ всѣхъ уясненныхъ руководящихъ положеній, съ возможнымъ, при этомъ, соглашеніемъ условій психологическихъ, дидактическихъ, методическихъ и бытовыхъ, предъявляетъ само собою къ учителю серьезное требованіе *необходимости* тщательной *подготовки учителя къ уроку*. Подготовка учителя къ урокамъ, на которыхъ онъ ведетъ съ учениками письменныя работы, должна быть особенно старательной въ виду трудности и сложности этихъ уроковъ. а) Учитель долженъ прежде всего внимательно и вдумчиво выбрать матеріалъ для урока, подлежащій разбору. б) Учитель долженъ внимательно продумать самый ходъ урока со стороны методической и дидактической, т. е. онъ долженъ предварительно сообразить, что, именно, онъ будетъ дѣлать на урокѣ, какъ предложитъ дѣтямъ матеріалъ, какіе предложитъ по поводу его вопросы, какимъ путемъ будетъ происходить запись матеріала, какими пріемами онъ будетъ пользоваться, при аналитическомъ разборѣ матеріала и какіе сдѣлаетъ выводы изъ этого разбора. в) Вопросы и руководящіе пріемы учителя должны быть далѣе разсчитаны на развитіе въ дѣтяхъ способности наблюденія, индуктивной разсудительности и пріобрѣтенія дѣтьми извѣстной дисциплины мышленія. г) Учитель долженъ, наконецъ, тщательно обдумать весь планъ занятій, стремясь къ стройности, законченности, послѣдовательности и цѣльности урока.

9) Какой бы матеріалъ ни предлагался для классной разработки: грамматическій ли—по изученію правилъ построенія рѣ-

чи и правописанію, или стилистическій—примѣнительно къ задачамъ письменныхъ работъ высшаго порядка,—въ томъ и другомъ случаѣ *въ урокѣ долженъ быть опредѣленный планъ*, общая схема котораго можетъ быть представлена въ слѣдующемъ видѣ.

а) Урокъ нужно начинать, повозможности, *повтореніемъ* ранѣе пройденнаго, ближайшимъ образомъ, обращая при этомъ вниманіе на тѣ стороны стараго матеріала, которыя имѣютъ отношеніе къ матеріалу новому.

б) Далѣе учитель предлагаетъ дѣтямъ *новый матеріалъ* и для этой цѣли *даетъ* дѣтямъ *примѣры и образцы*, которые, по мѣрѣ надобности, ниже опредѣляемой нами въ главахъ второй и третьей, могутъ быть *записаны на классной доскѣ* и въ ученическихъ тетрадяхъ.

в) Далѣе слѣдуетъ аналистическій *разборъ примѣровъ* при самодѣятельномъ участіи учениковъ, за которымъ дѣлается *выводъ*, формулируемый затѣмъ въ томъ или иномъ опредѣленіи.

г) По усвоеніи основного вывода учащимся предлагаются еще *новые примѣры*, къ которымъ бы они могли *примѣнить* усвоенное ими *опредѣленіе* или правило уже *дедуктивнымъ путемъ*, т. е. сдѣлать выводы въ сторону изученнаго правила.

д) Наконецъ, послѣ всѣхъ этихъ подготовительныхъ работъ по сознательному усвоенію дѣтьми новыхъ знаній учащимся *предлагается задача* или *письменная работа* для закрѣпленія пріобрѣтеннаго знанія и для выработки практическаго навыка въ ихъ примѣненіи.

Упомянутая выше запись примѣровъ на доскѣ и въ ученическихъ тетрадяхъ должна практиковаться въ цѣляхъ наглядности и самодѣятельности съ такимъ, однако, соображеніемъ, чтобы эта работа не вытѣсняла другихъ болѣе существенныхъ сторонъ урока. Поэтому примѣры могутъ записываться *не всѣ, а лишь главные* и типичные и при томъ тѣ, которые подвергаются анализу для вывода правила; примѣры же для новаго разбора дедуктивнымъ путемъ должны быть предлагаемы *устно*, а не письменно. Въ записанныхъ на доскѣ примѣрахъ полезно существенныя мѣста, относящіяся къ правилу или новому выводу, *подчеркивать и наверху* этихъ словъ писать руководящіе вопросы. Частныя методическія указанія по ходу учебныхъ занятій того или иного отдѣльнаго положенія общей системы письменныхъ работъ будутъ сдѣланы при изложеніи соотвѣтственной группы учебныхъ занятій.

II. Общія основныя положенія методики правописанія. (*Письменныя работы низшаго порядка*).

1) Изученіе грамматики русскаго языка въ связи съ относящимися къ нему письменными упражненіями и обученіе правописанію принято считать письменными работами низшаго порядка. Грамматическое изученіе родного языка, его законовъ и формъ имѣетъ цѣлью, съ одной стороны, внести сознательность и осмысленность въ пользованіе произведеніями родного слова, а съ другой—пріучить пользоваться знаніемъ этихъ законовъ и формъ для письменнаго изложенія своихъ мыслей и, такимъ образомъ, грамматическое изученіе языка имѣетъ подготовительный характеръ по отношенію къ письменнымъ работамъ послѣдней ступени, или къ письменнымъ работамъ высшаго порядка. Работы по обученію правописанію имѣютъ ближайшей и существенной задачей достиженіе внѣшней грамотности учащихся. Такимъ образомъ, тѣ и другія работы—и грамматическія и орѳографическія имѣютъ въ виду достиженіе одной общей для нихъ цѣли—грамотнаго, толковаго и осмысленнаго письма, при условіи котораго возможно было бы въ послѣдующемъ обратить вниманіе учащихся на содержаніе, идею, планъ и стиль ихъ письменныхъ работъ, т. е. перейти къ письменнымъ работамъ высшаго порядка.

2) Практическое прохожденіе этой ступени въ курсѣ обученія связано *съ немалыми затрудненіями*, какъ со стороны методическихъ пріемовъ, такъ и со стороны меньшей увѣренности въ достигаемыхъ результатахъ. Связано съ затрудненіями, конечно, и прохожденіе начальной грамоты, но когда звуковики начинаютъ разбирать слова и фразы, у учителя является все болѣе и болѣе возростающая увѣренность въ томъ, что дѣти вполнѣ овладѣютъ механизмомъ чтенія и будутъ, наконецъ, читать бѣгло. Нелегко вести и уроки объяснительнаго чтенія, но, прилагая къ этому занятію непрерывныя усилія, учитель также получаетъ увѣренность, что хотя имъ не достигнуто все, что связано съ задачами объяснительнаго чтенія, но, во всякомъ случаѣ, ученики его умѣютъ читать сознательно, умѣютъ пересказать прочитанную статью и отвѣтить на вопросы по поводу ея содержанія. Совсѣмъ иначе обстоитъ дѣло съ уроками грамматики и правописанія. Учитель болѣе всего употребляетъ напряженныхъ усилій, всего болѣе затрачиваетъ труда на сознательное усвоеніе учениками грамматики и правописанія, тѣмъ не менѣе—въ рѣдкихъ случаяхъ и въ отношеніи къ меньшему составу своего класса онъ имѣетъ увѣ-

ренность въ достигнутыхъ результатахъ. Напротивъ, его не оставляютъ опасенія, нерѣдко подтверждаемыя и практикой, что ученики его обнаружатъ слабое знаніе грамматики или плохо напишутъ предложенную имъ письменную работу. И не только учитель начальной школы, но и—средней, достигая вполнѣ достаточныхъ или даже хорошихъ результатовъ въ усвоеніи теоріи предмета, чаще всего получаетъ огорченія отъ неудовлетворительности письменныхъ работъ. Вотъ почему пріобрѣтаютъ особую цѣнность методическія указанія относительно наилучшей постановки письменныхъ работъ и грамматики. Указанія эти могутъ быть совмѣстными, потому что принципы разработки грамматическаго матеріала и выясненія правилъ правописанія по существу одинаковы. Поэтому, трактуя въ дальнѣйшемъ, по преимуществу, объ условіяхъ пріученія къ правописанію, мы имѣемъ въ виду и пріемы изученія грамматики.

3) Главнѣйшими средствами для пріученія къ правописанію являются списываніе съ книги и диктовка. Къ этой цѣли имѣютъ отношеніе письмо наизустъ и такъ называемая какографія, или запись и исправленіе неправильно написаннаго шрифта. Излагая, далѣе, правила правописанія и грамматики, мы, въ этой общей части, оставляемъ безъ раздѣленія матеріалъ, относящійся къ той и другой ступени, потому что дѣлаемъ это во второй главѣ „Методики“, куда включаемъ орѳографическіе и грамматическіе вопросы. Необходимость отчетливаго, по возможности, и подробнаго изложенія пріемовъ обученія правописанію, въ особенности, ясно слѣдуетъ изъ неудовлетворительности практическихъ результатовъ, именно, этой части письменныхъ упражненій низшаго порядка и изъ сложности основаній, которыми располагаетъ въ этомъ отношеніи русская грамматика. Въ основѣ русскаго правописанія лежитъ прежде всего *принципъ фонетическій*, въ силу котораго слова пишутся согласно ихъ устному произношенію. Слова пишутся, далѣе, примѣнительно *къ исторической традиціи*, въ силу которой мы ставимъ въ словахъ букву *ъ* или *е* при совершенно одинаковомъ произношеніи обозначаемаго ими звука. Въ правописаніи мы слѣдуемъ *основаніямъ этимологическимъ*, руководясь словопроизводствомъ пишемаго матеріала. Неудовлетворительность результатовъ обученія правописанію объясняется, помимо сложности основаній, которыя приходится примѣнять и примирять въ учебной практикѣ, также недостаточностію пріемовъ выполненія упражненій, относящихся къ этой ступени. Вотъ почему, мы ставимъ себѣ въ дальнѣйшемъ задачу возможно отчетливаго изложенія методическихъ пріемовъ

87029

списыванія и диктовки, какъ главнѣйшихъ средствъ пріученія къ правописанію.

4) *Списываніе съ книги* является очень полезнымъ средствомъ для пріученія къ правописанію: оно помогаетъ человѣку научиться грамотно писать. Объясняется это тѣмъ, что для правильнаго, грамотнаго письма необходимъ навыкъ зрѣнія. Письменное или печатное изображеніе слова производитъ впечатлѣніе на глазъ; чѣмъ съ большимъ вниманіемъ и чѣмъ чаще человѣкъ будетъ воспринимать правильный образъ слова, тѣмъ глубже и сильнѣе этотъ образъ запечатлѣется въ его памяти, и тѣмъ вѣрнѣе и легче онъ воспроизведетъ его въ своемъ письмѣ.—Это можно подтвердить примѣромъ: нерѣдко почти совершенно необразованные люди, занимаясь долгое время перепиской бумагъ или книгъ, научаются правильно писать, какъ въ этимологическомъ, такъ и въ синтаксическомъ отношеніи, и даже, въ концѣ-концовъ, пріучаются къ изложенію: сами могутъ составлять кое-какія бумаги.

Вообще въ жизненныхъ умѣньяхъ человѣка играютъ огромную роль навыки, обращающіеся въ механизмъ, благодаря чему сохраняется энергія человѣка, и дѣло можетъ быть сдѣлано болѣе легко и совершенно. Это же можно сказать и относительно навыковъ въ правописаніи.—Иногда и образованный человѣкъ прибѣгаетъ къ механическому навыку руки или глаза: случается, что мы сами, забывши, какъ надо написать какое нибудь слово, пишемъ его, какъ выйдетъ, довѣряемся своей рукѣ; и она напишетъ, въ большинствѣ случаевъ, правильно, какъ умная лошадь, которая сама, безъ управленія, привозитъ домой своего соннаго хозяина. Иногда, затрудняясь написать какое-нибудь слово, мы пишемъ его нѣсколько разъ правильно и неправильно, и потомъ выбираемъ болѣе красивое на взглядъ слово; и такъ какъ мы привыкли видѣть слово, написанное правильно, то такое слово и покажется намъ красивѣе.

Принимая во вниманіе все сказанное, мы должны замѣтить, что нельзя пренебрегать совѣтомъ—списывать съ книги.—Но на это средство для пріученія дѣтей къ правописанію иногда смотрятъ совсѣмъ отрицательно, указывая, что это чисто-механическое средство, которое, не возбуждая умственной дѣятельности учениковъ, не можетъ благотворно вліять на развитіе ихъ душевныхъ силъ. Съ этимъ мнѣніемъ нельзя отчасти не согласиться;—если списываніе примѣнять чрезмѣрно долго и, главное, неумѣло,—впослѣдствіи наступитъ отупѣніе, человѣкъ будетъ умѣть писать только такой матеріалъ, который прошелъ черезъ его руки.

Дѣйствительно, если мы посмотримъ, какъ велось списываніе въ прежнее время, то увидимъ, что тамъ получались, именно, такіе отрицательные результаты. Учитель прибѣгалъ, обыкновенно, къ списыванію, какъ къ спасительному средству для того, чтобы дѣти не оставались безъ дѣла, когда онъ переходилъ къ занятіямъ съ другой группой. Производилось списываніе большей частью съ книги или прописи, и только въ рѣдкихъ случаяхъ—съ классной доски. Назначая урокъ списыванія, учитель не заботился о томъ, чтобы матеріалъ подходилъ къ содержанію только-что пройденнаго изъ грамматики, и не обращалъ должнаго вниманія на то, понимаютъ ли дѣти, что пишутъ, и замѣчаютъ ли они буквенный составъ слова. Въ результатѣ выходило, что ученики дѣлали ошибки и при самомъ списываніи, и при письмѣ подъ диктовку того матеріала, который долженъ бы быть уже извѣстенъ имъ изъ списыванія. Это происходило отъ того, что, списывая съ книги или прописи, дѣти не обращали вниманія на смыслъ того, что они пишутъ, и даже не прочитывали цѣлаго слова, чтобы замѣтить буквенный составъ его и написать правильно, а просто механически выводили букву за буквой, какъ онѣ стоятъ въ словѣ. Но если ученикъ писалъ и не по отдѣльнымъ буквамъ, а цѣлое слово или даже нѣсколько словъ заразъ, то это не улучшало дѣла: ошибки, все-равно, были; слѣдовательно, буквенный составъ слова не производилъ на ученика должнаго впечатлѣнія, не закрѣплялся въ его памяти.

Для того, чтобы списываніе съ книги не являлось чисто механической работой и научало ребенка грамотно писать, главнымъ образомъ, по—навыку, П. Солонина, въ своихъ „Запискахъ по методикѣ русскаго языка“, совѣтуетъ вести это дѣло слѣдующимъ образомъ: необходимо, по его мнѣнію, задавать дѣтямъ списывать какъ можно меньше, въ особенности на первыхъ порахъ, но требовать отъ нихъ не только безусловно-правильной и аккуратной работы, но и того, чтобы они научились правильно писать всѣ слова даннаго текста на память. Если такъ поставить дѣло, дѣти волей-неволей прочитаютъ каждое слово и замѣтятъ, какъ оно пишется, такъ какъ они будутъ знать, что учитель заставитъ ихъ потомъ писать эти слова на память; словомъ, дѣти будутъ смотрѣть на списываніе, не какъ на забаву, не какъ на урокъ чистописанія и не какъ на упражненіе, которое имъ задаютъ только для того, чтобы они не сидѣли безъ дѣла, а какъ на серьезный урокъ, который необходимо приготовить.

Нельзя не согласиться съ Солониной, что такая работа,

являясь, правда, труднѣе простого механическаго списыванія, будетъ за то гораздо производительнѣе и цѣлесообразнѣе этого послѣдняго.

Для того, чтобы сообщить списыванію болѣе осмысленный характеръ, сдѣлать его работой, интересной для учениковъ, его соединяютъ съ такъ называемыми умственно-словесными упражненіями. Эти упражненія могутъ быть очень разнообразны: они способствуютъ развитію въ учащихся навыка правильно обращаться съ формами языка. Въ соединеніи съ списываніемъ, умственно-словесныя упражненія могутъ быть, напр., слѣдующія: упражненія въ измѣненіи формы словъ (слова, поставленныя въ единственномъ числѣ, по данному образцу поставить во множественномъ; обыкновенныя имена существительныя—измѣнить въ уменьшительныя и т. д.); упражненія въ распредѣленіи предметовъ по родамъ (для того, чтобы ученики писали не по отдѣльнымъ буквамъ, а по цѣлому слову, имъ даютъ списывать не всѣ слова текста, а только нѣкоторыя; напр.,—слова, означающія названіе предмета, дѣйствіе его, качество и т. д.); упражненія въ образованіи изъ словъ одного разряда словъ другого разряда изъ слова, означающаго предметъ, ученикъ образуетъ слово, означающее качество, и т. д.); упражненія въ построеніи предложеній (ученики сами оканчиваютъ фразы, напр.: Вставайте рано, лицо... волосы..., Богу..., уроки..., въ школу..., или къ словамъ, означающимъ предметъ, прибавляютъ слова, означающія дѣйствія и т. д.).

Для учениковъ, приступившихъ уже къ изученію грамматики, списываніе можно пріурочивать къ содержанію каждаго урока грамматики, напр.: послѣ ознакомленія дѣтей съ придаточными предложеніями, можно задавать подчеркивать при списываніи придаточныя только одного какого-нибудь вида, напр.: опредѣлительныя, дополнительныя и т. д.

Указанные пріемы отнимаютъ отъ списыванія характеръ механической работы, пріучаютъ учениковъ разбирать слова, вникать въ ихъ смыслъ, и дѣлаютъ это занятіе болѣе интереснымъ. Списываніе, которое ведется такимъ образомъ, несомнѣнно, является важнымъ средствомъ *для пріученія дѣтей къ правописанію.* Изъ сказаннаго ясно, что наиболѣе существенное значеніе въ процессѣ списыванія въ цѣляхъ пріученія къ правописанію имѣютъ навыки зрѣнія и руки, а затѣмъ уже—разложеніе на звуки и слуховыя впечатлѣнія.

Сравнительная цѣнность указанныхъ выше пріемовъ пріученія къ правописанію подтверждается новѣйшими опытами по

этому предмету нѣмецкаго педагога Лая и нѣмецкаго же ученаго Мейманна, на которые и слѣдуетъ обратить вниманіе. Существенныя особенности взглядовъ Лая сводятся къ слѣдующему.

Для правописанія имѣютъ значеніе навыки зрѣнія и слуха, или навыки сенсорные, и навыки двигательные, или моторные. *Лай* полагаетъ, что для пріученія къ правописанію имѣютъ преимущественное значеніе *навыки моторные*, т. е. навыки *движеній рѣчи* при произношеніи и навыки *движеній руки* при письмѣ. Разслѣдуя сравнительное значеніе для пріученія къ правописанію списыванія, чтенія и диктанта, Лай въ теченіе восьми лѣтъ (съ 1888 г. по 1897 г.) производилъ эксперименты или опыты въ начальныхъ школахъ и низшихъ классахъ учительскихъ семинарій и сдѣлалъ за это время до 10000 наблюденій. Лай бралъ для опытовъ письма безсмысленныя двухсложныя слова,—напр. Лабокъ, Лабугъ, бомлисъ, зенфилъ, гоклинъ, и др.—8 рядовъ по 4 слова въ каждомъ. Онъ бралъ такія слова для того, чтобы всѣ учащіеся были при записи матеріала въ одномъ положеніи. *Лай велъ диктовку* выбраннаго матеріала въ слѣдующихъ видахъ: 1) слушаніе безъ движеній органовъ рѣчи; 2) слушаніе съ тихимъ произношеніемъ: 3) слушаніе съ громкимъ произношеніемъ. *Лай предлагалъ чтеніе*: 1) про себя, безъ движенія органовъ рѣчи; 2) чтеніе съ тихимъ произношеніемъ; 3) чтеніе съ громкимъ произношеніемъ. Лай предлагалъ *складываніе по буквамъ*. Лай предлагалъ *списываніе съ книги*. Въ конечномъ выводѣ Лай приходитъ къ заключенію, что изъ всѣхъ этихъ пріемовъ пріученія къ правописанію *наилучшимъ является списываніе*, потому что оно сопровождается успѣхами, лучшими въ $5^1/_2$ и даже въ $6^1/_2$ разъ, чѣмъ диктовка.

Далѣе, Лай поставилъ своей задачей провѣрить, какой шрифтъ удобнѣе брать для звукоразложенія и списыванія—*печатный или рукописный*.

Рядомъ опытовъ Лай пришелъ къ заключенію, что при списываніи съ печатнаго шрифта на одного ученика приходится 7, 9 ошибокъ, а при списываніи съ письменнаго шрифта—4, 8 ошибокъ, т. е. при списываніи съ рукописнаго шрифта получается вдвое менѣе ошибокъ, чѣмъ при списываніи съ печатнаго и, слѣдовательно, *рукописный шрифтъ для списыванія полезнѣе, чѣмъ печатный*. При списываніи безъ произношенія получается 4, 54 ошибки на ученика, а при списываніи съ громкимъ произношеніемъ—3, 26 ошибки на ученика, слѣдовательно *списываніе съ произношеніемъ полезнѣе, чѣмъ молчаливое списываніе*. Цѣлый рядъ педагоговъ, заинтересовавшихся опытами Лая, подтверждаетъ

его выводы, хотя они вообще то не чужды недостатковъ: а) Лай беретъ для своихъ опытовъ слова, которыя нужно писать въ томъ же звуковомъ составѣ, какъ они произносятся, между тѣмъ при обычномъ письмѣ человѣку приходится писать слова, произносимыя отлично отъ ихъ графическаго состава; б) Лай беретъ для своихъ опытовъ слова безсмысленныя, тогда какъ вообще то человѣку не приходится, да и не нужно писать ничего безсмысленнаго. Такимъ образомъ, Лай полагаетъ что *въ основѣ обученія правописанію должно быть положено списываніе*, связанное *съ двигательными навыками руки и произношенія*

Въ отличіе отъ Лая *Мейманнъ* полагаетъ, что главное значеніе при списываніи для обученія къ правописанію имѣетъ *зрѣніе* и связанные съ нимъ навыки. По мнѣнію Меймана, видѣніе словесныхъ формъ, поддерживаемое движеніями письма, является наиболѣе важнымъ моментомъ правописанія или иначе—наилучшій методъ правописанія тотъ, въ которомъ на первомъ планѣ стоитъ видѣніе слова и анализирующее списываніе. Каковы ни были разногласія Лая и Меймана и др. педагоговъ по разбираемому вопросу, въ общемъ—всѣ они согласны въ томъ, что списываніе является лучшимъ средствомъ обученія правописанію, чѣмъ диктовка. Таковъ выводъ современной экспериментальной педагогики, подтверждающій преимущественное значеніе для обученія правописанію списыванія—этого стариннаго способа пріобрѣтенія грамотности. Конечно, необходимо вносить сознательность въ правописаніе: несомнѣнно, что усвоеніе грамматическихъ правилъ имѣетъ значеніе одной изъ основъ правописанія, однако мы знаемъ практически, что люди, зная правила правописанія и грамматики, пишутъ безграмотно и съ ошибками, и, наоборотъ, затрудняясь въ припоминаніи правилъ орѳографіи и грамматики, пишутъ грамотно и безъ ошибокъ, благодаря пріобрѣтенному ими прочному зрительному и моторному навыку. Получаемые изъ этихъ соображеній о списываніи выводы могутъ быть представлены въ слѣдующемъ видѣ: 1) нужно всѣми мѣрами заботиться о развитіи и совершенствованіи *навыка руки*, чтобы рука человѣка могла механически писать только правильно; 2) нужно всѣми мѣрами развивать *навыкъ зрѣнія*, чтобы учащійся, привыкнувъ всегда видѣть написанное правильно, сразу же воспроизводилъ вѣрное написаніе, чтобы зрѣніе охраняло его отъ ошибокъ; 3) *не нужно*, по возможности, *никогда допускать неправильнаго письма*; вредъ отъ этого неправильнаго письма является, въ виду опытовъ Лая и показаній практики, очень сложнымъ: написанное неправильно слово даетъ ложные навыки зри-

тельные и мускульные, вслѣдствіе чего человѣкъ теряетъ орѳографическую наблюдательность и устойчивость движеній руки въ сторону правильнаго письма. Вотъ почему не нужно никогда писать неправильно.

Списываніе съ книги и, притомъ, съ рукописнаго шрифта въ томъ отношеніи и является важнымъ, что

1) *даетъ* важные зрительные и мускульно-моторные *навыки правильнаго письма*, т. е. пріучаетъ *глазъ* видѣть только правильно *и руку*—писать только правильно;

2) *предохраняетъ отъ ошибокъ*, потому что исключаетъ всякую возможность появленія этихъ ошибокъ въ письмѣ учащагося.

Но возстанавливая великое значеніе списыванія съ книги для пріобрѣтенія навыковъ правильнаго письма, современная педагогика рекомендуетъ заботиться о томъ, чтобы устранить, по возможности, механичность этого занятія и однообразіе пріемовъ, неизбѣжно вызывающее скуку учащихся. Для этой цѣли нужно соединять списываніе съ различными, имѣющими отношеніе къ правописанію, задачами, напр. давать учащимся подчеркиваніе въ списываемомъ текстѣ словъ или буквъ и т. д., давать списываніе съ раздѣленіемъ на слоги, давать выписываніе опредѣленныхъ словъ, напр. словъ, обозначающихъ качества предмета, или дѣйствіе предмета и т. д., Необходимо также—въ устраненіе механичности списыванія давать для списыванія осмысленный и интересный для дѣловъ матеріалъ, предварительно объясненный дѣтямъ. Необходимо пріучать къ списыванію не по отдѣльнымъ словамъ, а по фразамъ и предложеніямъ, или по крайней мѣрѣ, по словамъ. Необходимо обращать вниманіе на внѣшній видъ и тщательность выполняемой ученикомъ работы. Въ руководствѣ отмѣченными положеніями списываніе и будетъ тѣмъ полезнымъ средствомъ для пріученія къ правописанію, какимъ считаетъ его современная педагогика.

5) Другимъ важнымъ средствомъ для достиженія въ школѣ орѳографически правильнаго письма, на ряду съ списываніемъ, является *диктовка*,—упражненіе, въ которомъ ученикъ обозначаетъ данный ему звуковой матеріалъ условными знаками—буквами.

Письмо подъ диктовку принадлежитъ къ наиболѣе распространеннымъ въ наше время упражненіямъ. Оно начинается уже съ первыхъ уроковъ грамоты и проходитъ послѣдовательно черезъ весь курсъ начальной школы. Подобно списыванію, письмо подъ диктовку было въ большомъ употребленіи и въ прежнее

время, а во многихъ школахъ оно положительно преобладало надъ всѣми остальными упражненіями. Но пріемы веденія его теперь и прежде—совершенно различны. Въ прежней школѣ диктовка употреблялась не для усвоенія учащимися пройденнаго по грамматикѣ, не для того, чтобы научить ихъ пользоваться на практикѣ правилами правописанія, а единственно только для повѣрки усвоеннаго; занятія диктовкой въ прежнее время походили скорѣе на экзаменъ, чѣмъ на обыкновенные уроки, которыми стараются научить дѣтей чему слѣдуетъ, и давали слабые результаты.

Въ наше время существуютъ слѣдующіе виды диктовки: 1) наглядная диктовка, 2) звуковая, 3) предупредительная или объяснительная, 4) провѣрочная и 5) курсорная.

Наглядная диктовка—это письмо по картинкамъ. Обыкновенно, въ азбукахъ есть рисунки простыхъ предметовъ, хорошо извѣстныхъ дѣтямъ, по которымъ можно вести наглядныя бесѣды и диктовки. Переходя къ занятіямъ съ другой группой, учительница, зная, что дѣти умѣютъ правильно назвать извѣстные предметы, и провѣривъ это знаніе, предлагаетъ дѣтямъ, въ видѣ самостоятельнаго упражненія, записать въ тетрадку названіе указанныхъ ею предметовъ. Этотъ видъ диктовки, когда картинка сама диктуетъ дѣтямъ, что писать, возможенъ, собственно, только тогда, когда съ дѣтьми практиковалась уже звуковая диктовка, иначе они будутъ дѣлать много ошибокъ.

Звуковая диктовка примѣняется, по преимуществу, въ младшемъ отдѣленіи; это –диктовка со звуковымъ анализомъ: она основывается на тщательномъ разборѣ звуковаго матеріала. Ведется она, обыкновенно, такимъ образомъ: диктуется какая-нибудь фраза; она разлагается на слова, причемъ опредѣляется, сколько въ ней словъ, какое первое, второе и т. д. Потомъ каждое въ отдѣльности слово разлагается на звуки, опредѣляется, изъ какихъ звуковъ оно состоитъ, сколько въ немъ буквъ,—столько ли, сколько звуковъ, и какія, именно, буквы надо употребить. Когда фраза такъ подробно разобрана, она повторяется еще разъ въ цѣломъ видѣ, и затѣмъ уже ученики пишутъ ее. Много фразъ при такомъ тщательномъ разборѣ продиктовать нельзя, но зато дѣти привыкаютъ внимательно относиться къ диктуемому матеріалу, лучше запоминаютъ фразу, интересуются, какъ слышимое переходитъ въ видимое.

Чѣмъ продолжительнѣй ведется такая диктовка, тѣмъ болѣе сокращается разборъ, и звуковая диктовка переходитъ постепенно въ *предварительную и объяснительную*. Этотъ видъ диктовки

самый сложный и наиболѣе цѣлесообразный для наученія правильному письму. Названіе этой диктовки: „предупредительная“, прямо указываетъ на то, что главной цѣлью этого упражненія должно быть предупрежденіе ошибокъ въ правописаніи.

Достигается это тѣмъ, что учащіеся прежде чѣмъ писать диктуемое, узнаютъ, какъ это нужно писать, для чего диктуемое подвергается подробному разбору и объясненіямъ, почему эта диктовка и называется еще „объяснительной“. Такъ какъ эта диктовка имѣетъ своей цѣлью усвоеніе дѣтьми извѣстнаго орѳографическаго правила, то она называется еще иначе *„обучающей“* или *„статарной“*. Въ ней можно различить слѣдующія части: учительница или учитель диктуетъ примѣръ; онъ повторяется дѣтьми и записывается на доскѣ и въ тетрадяхъ. Дальше слѣдуетъ анализъ примѣра, производимый при участіи дѣтей, выводъ правила, его точная формулировка учителемъ или учительницей и повтореніе дѣтьми выведеннаго правила.

Для того, чтобы узнать, умѣютъ ли дѣти правильно примѣнять усвоенныя ими правила, служитъ *провѣрочная диктовка*. Заставляя дѣтей предварительно припомнить правило, учительница или учитель диктуетъ на него нѣсколько примѣровъ, причемъ анализа здѣсь уже нѣтъ, и дѣти должны самостоятельно, безъ непосредственнаго руководства учителя, справляться съ разными вопросами и сомнѣніями въ дѣлѣ орѳографіи.

Болѣе сложнымъ видомъ провѣрочной диктовки является *диктовка курсорная*. Цѣль ея—служить для учащихся упражненіемъ въ примѣненіи при письмѣ цѣлаго курса усвоенныхъ правилъ, или ихъ группы. Здѣсь уже не можетъ имѣть мѣста ни звуковой разборъ словъ, съ цѣлью предупредить ошибки въ письмѣ учениковъ, ни указаніе на то или другое правило орѳографіи. Курсорная диктовка употребляется, собственно, только для повѣрки, хорошо ли усвоенъ учениками извѣстный циклъ орѳографическихъ правилъ, а потому она можетъ быть употребляема на испытаніяхъ учениковъ при переводѣ изъ класса въ классъ, изъ одного отдѣленія школы въ другое. Не меньше значенія имѣетъ она для учителя и въ тѣхъ случаяхъ, когда ему необходимо удостовѣриться, настолько ли ясно и прочно усвоены его учениками пройденныя правила, чтобы можно было итти съ ними дальше, или же эти правила требуютъ еще повторенія и разъясненія.—Такимъ образомъ, если звуковая или статарная диктовка можетъ имѣть мѣсто почти на каждомъ урокѣ правописанія, то диктовка курсорная умѣстна только въ концѣ учеб-

наго года, или послѣ того, какъ пройденъ извѣстный отдѣлъ грамматики, и является необходимость перейти къ слѣдующему.

Эти два упражненія—списываніе съ книги и диктовка являются главнѣйшими изъ тѣхъ средствъ, которыми располагаетъ школа для пріученія дѣтей къ правописанію.

Цѣлесообразность и важность этихъ средствъ признаютъ всѣ методисты русскаго языка. Напр. *Д. И. Тихомировъ* въ своей обстоятельной методикѣ: „Чему и какъ учить на урокахъ роднаго языка въ начальной школѣ“.

Исходя изъ положенія, что въ правописаніи величайшее значеніе имѣетъ навыкъ, Тихомировъ указываетъ слѣдующія средства, которыми можно вѣрнѣе всего привести учениковъ къ выработкѣ прочныхъ орѳографическихъ навыковъ: анализъ рѣчи (расчлененіе рѣчи на слова, словъ—на слоги и звуки), пониманіе смысла диктуемаго, предупрежденіе ошибокъ, произношеніе дѣтьми словъ не такъ, какъ они обыкновенно выговариваются, а такъ, какъ пишутся (добраго,—а не доброва, голова,—а не галава).

Кромѣ этихъ общихъ средствъ, по мнѣнію Тихомирова, необходимы для наученія дѣтей правописанію, главнымъ образомъ, навыки зрѣнія и слуха.

Память глаза, говоритъ Тихомировъ, можетъ оказать значительную услугу правописанію: пусть ребенокъ хорошо всмотрится въ слово, хорошо запомнитъ его очертаніе, пусть каждая буква запечатлѣется въ его сознаніи, и тогда ему не трудно будетъ вообразить, представить себѣ это слово въ томъ видѣ, какъ оно пишется, и, такимъ образомъ, онъ будетъ руководствоваться этой памятью при написаніи этого слова.

Главнымъ средствомъ для достиженія навыковъ глаза Тихомировъ считаетъ списываніе съ книги, но не механическое, безсмысленное списываніе, когда ученикъ букву за буквой списываетъ къ себѣ въ тетрадь съ прописи или книги, или когда ученикъ, мелькомъ взглянувши на слово, прочтетъ только первыя его буквы. Такое списываніе безполезно, и его надо избѣгать. Имѣетъ значеніе только такое списываніе, когда ученикъ, списывая слово, всмотрится въ очертаніе его настолько, что можетъ вообразить себѣ, какъ это слово написано въ книгѣ. Къ такому списыванію и долженъ, по мнѣнію Тихомирова, стремиться учитель.

Средствомъ для достиженія навыковъ слуха Тихомировъ считаетъ диктовку, которая имѣетъ значеніе упражненія служа-

щаго для повѣрки и для окончательнаго закрѣпленія орѳографическихъ знаній и умѣній; причемъ, диктовка для повѣрки знаній находитъ себѣ мѣсто на второмъ и третьемъ году школьнаго обученія; а въ первомъ году она имѣетъ лишь значеніе упражненія для анализа рѣчи, для воздѣйствія на слухъ учениковъ.

Матеріалъ для диктовки, по мнѣнію Тихомирова, долженъ быть заранѣе подготовленъ учителемъ, приноровленъ къ извѣстнымъ требованіямъ и соображенъ со знаніями и умѣньемъ учениковъ; учителю необходимо также стараться, чтобы въ диктуемыхъ примѣрахъ не встрѣчалось правилъ, еще неизвѣстныхъ ученикамъ, иначе они легко впадутъ въ ошибки.

Диктуемые примѣры должны быть просты и доступны дѣтямъ по своему содержанію, но не должны быть безсодержательны и совершенно пусты, иначе они оттолкнутъ отъ себя учениковъ.

Форма диктуемаго тоже не должна смущать учениковъ и затруднять ихъ работу: при началѣ занятій, въ первый годъ обученія, слѣдуетъ диктовать сперва отдѣльныя слова, потомъ— цѣлыя коротенькія предложенія, и, только послѣ достаточнаго упражненія, учитель можетъ переходить къ статьямъ.

Нельзя диктовать дѣтямъ фразу по одному слову, потому, что у нихъ явится въ такомъ случаѣ рядъ ошибокъ, происходящихъ отъ непониманія ими диктуемаго. При всякой диктовкѣ ученики прежде должны хорошо запомнить продиктованное, подумать о тѣхъ правилахъ, которыя здѣсь встрѣчаются, а потомъ уже писать.

На ряду съ обыкновенной диктовкой Тихомировъ придаетъ большое значеніе такъ называемой „диктовкѣ на урокѣ“, которая состоитъ въ томъ, что учитель задаетъ дѣтямъ на урокѣ для заучиванія въ орѳографическомъ отношеніи какую-нибудь подходящую статью, въ которой встрѣчается возможно большее число извѣстныхъ ученикамъ правилъ, и на слѣдующемъ урокѣ диктуетъ эту статью. Подготовляясь къ такой диктовкѣ, ученикъ, невольно всматриваясь въ каждое слово и призывая на помощь зрѣнію грамматическія знанія, тверже укрѣпляется въ орѳографіи.

Диктовку, которая ведется съ соблюденіемъ указанныхъ выше правилъ, Тихомировъ считаетъ безспорно важнымъ и необходимымъ средствомъ для пріученія къ правописанію, такъже, какъ и правильно-поставленное списываніе съ книги.

Другіе методисты также считаютъ эти два средства— корен-

ными и важнѣйшими для того, чтобы научить дѣтей писать правильно въ ореографическ. и грамматическ. отношеніяхъ.—Различая всѣ, указанные выше виды диктовки (звуковую, объяснительную, провѣрочную и курсорную), они считаютъ диктовку обучающую или объяснительную наиболѣе цѣлесообразной для наученія дѣтей правильному письму, и называетъ этотъ видъ диктовки „основой правописанія“. Поэтому, объяснительная диктовка должна, по ихъ мнѣнію, начинаться возможно раньше, съ самыми первыми упражненіями въ чтеніи (вначалѣ она будетъ имѣть видъ звуковой диктовки), и затѣмъ она должна итти параллельно съ чтеніемъ.

Признавая необходимость для пріученія къ правописанію всѣхъ тѣхъ упражненій, которыя совѣтуетъ напр. Тихомировъ, нельзя согласиться только съ тѣмъ требованіемъ Тихомирова, которое говоритъ: „диктуй, какъ пишешь“ исходя изъ положенія, что при обученіи вообще не слѣдуетъ пріучать учениковъ къ чему-нибудь такому, отъ чего потомъ ихъ надо было бы отучать. Ученики должны съ самаго начала обученія пріучаться и говорить всегда такъ, какъ нужно.

Требуя, какъ и Тихомировъ, чтобы дѣти воспринимали цѣлый образъ слова, мы ставимъ непремѣннымъ условіемъ для полезнаго результата списыванія, чтобы дѣти не запечатлѣвали невѣрныхъ образовъ слова, чтобы они никогда не встрѣчали невѣрно написанныхъ словъ, потому что „вездѣ и во всемъ правильному можно научиться только посредствомъ созерцанія правильнаго, а не неправильнаго“.

Для того, чтобы списываніе не было чисто-механической работой и пріобрѣтало осмысленный характеръ, совѣтуется соединять его съ разнообразными умственно-словесными упражненіями.

Какъ мы видимъ, какъ за списываніемъ, такъ и за диктовкой, признается несомнѣнное значеніе для выработки въ дѣтяхъ навыка къ грамотному письму.

Если же мы обратимся къ очень распространенному „Руководству къ практическому курсу правописанія“ Некрасова, то увидимъ, что здѣсь списыванію отводится уже очень мало мѣста въ школьныхъ занятіяхъ, а центръ тяжести переносится на диктовку, такъ же, какъ и въ урокахъ русскаго правописанія“ (годъ 1-й и 2-й)—Пуцыковича.

Признавая механическое списываніе самой легкой работой, Некрасовъ отводитъ ему мѣсто преимущественно въ младшемъ отдѣленіи, за отсутствіемъ возможности исполнять здѣсь болѣе

производительныя работы, причемъ совѣтуетъ давать это упражненіе только изрѣдка.

Особенное же вниманіе, по мнѣнію Некрасова, слѣдуетъ обращать въ школѣ на списываніе съ книги: „Курсъ правописанія“, которое представляетъ собой ничто иное, какъ нѣмой диктантъ.—Послѣ усвоенія дѣтьми правила, и устнаго разбора вмѣстѣ съ учителемъ соотвѣтствующаго № упражненія въ „Курсѣ правописанія“, дѣти должны списать это упражненіе, поставивши, вмѣсто крестика, требуемую по правилу букву.

На ряду съ этими упражненіями, въ начальной школѣ должно отводиться, по мнѣнію Некрасова, особенно большое мѣсто и удѣляться особенно много времени диктовкѣ, причемъ Некрасовъ тоже совѣтуетъ вести сначала звуковую диктовку, а послѣ—замѣнять ее объяснительной.

Примѣнясь къ этому, Некрасовъ и составляетъ „Руководство къ курсу правописанія“ слѣдующимъ образомъ: сначала помѣщается опредѣленіе того правила, съ которымъ дѣти должны познакомиться на урокѣ (напр.,—„цѣль этого урока—научить дѣтей правильно употреблять букву і“, или: „цѣль этого урока—научить дѣтей правильно ставить ь въ срединѣ слова“). Послѣ идетъ краткое указаніе, какъ сдѣлать выводъ соотвѣтствующаго правила (напр.,—для выясненія, когда надо поставить ь въ срединѣ слова, учитель долженъ произнести слова: „Мельница“ и „Мелница“, прочитавши которыя, дѣти должны вывести правило, что ь пишется въ срединѣ слова для того, чтобы смягчить стоящую передъ нимъ согласную букву).

Послѣ этого идетъ 10—20 строчекъ текста, который долженъ служить диктовкой на усвоенное дѣтьми правило.

Такая диктовка помѣщается напр. у Некрасова послѣ каждаго правила, причемъ, послѣ нѣсколькихъ усвоенныхъ правилъ, идетъ повторительная диктовка.

Какъ мы видимъ, въ своемъ „Руководствѣ“ Некрасовъ придаетъ особенное значеніе диктовкѣ и считаетъ ее главнѣйшимъ средствомъ для того, чтобы научить дѣтей грамотно писать.

Такимъ характеромъ отличается напр. и руководство *Пуцыковича*, или, какъ оно иначе называется—„Опытъ приложенія изыскательнаго метода къ обученію правописанію“, потому что Пуцыковичъ идетъ въ этой книгѣ методомъ, который заставляетъ самихъ учениковъ думать, логически выводить одно изъ другого, словомъ—самихъ добиваться “отыскивать“ знанія, а не получать его въ готовомъ видѣ.

Раздѣливъ обученіе правописанію на 3 ступени, совпадаю-

ція съ 3-мя годами начальнаго обученія, Пуцыковичъ, въ основаніе перваго года, кладетъ правило: „Пиши, какъ слышишь“. Здѣсь ученики упражняются въ вѣрномъ воспроизведеніи слышимаго, путемъ звукоразложенія словъ. Но такъ какъ, даже при первоначальномъ обученіи правописанію, указаннымъ правиломъ невозможно ограничиться, то дальше слѣдуетъ рядъ уроковъ о звукахъ, измѣняющихся и не измѣняющихся въ произношеніи, о возстановленіи въ письмѣ теряющихся звуковъ; этимъ урокамъ посвящается второй годъ. Параллельно этому, въ теченіе второго года ученики знакомятся съ сочетаніями словъ—съ предложеніями. Уроки третьяго года посвящены ознакомленію учениковъ съ частями рѣчи и ихъ измѣненіями, примѣнительно къ правописанію; рядомъ съ этимъ идутъ уроки о сложныхъ предложеніяхъ.

Въ общемъ матеріалъ расположенъ въ руководствѣ Пуцыковича совсѣмъ такъ, какъ и у Некрасова: сначала помѣщается опредѣленіе правила (напр.,—„упражненія въ письмѣ словъ, въ серединѣ которыхъ пишется Ь“); потомъ идетъ объясненіе, какъ вести урокъ, которое должно служить канвой для словъ учителя, (выводъ правила у Пуцыковича совершенно такой, какъ и у Некрасова: напр.,—для выясненія, гдѣ надо писать въ серединѣ слова Ь, учитель пишетъ на доскѣ: „Мальчикъ“ и „Малчикъ“), и, въ концѣ концовъ, идетъ диктовка.

Итакъ, не отрицая совершенно значенія списыванія, какъ средства для наученія правописанію, и Некрасовъ, и Пуцыковичъ признаютъ, однако, главное значеніе за диктовкой, и строятъ на ней весь курсъ пріученія дѣтей къ грамотному письму.

Признавая, какъ было отмѣчено выше, преимущественное значеніе въ обученіи правописанію *за навыками мускульными, моторными и зрительными* и меньшее—*за навыками слуховыми*, мы приходимъ къ заключенію, что сознательное анализирующее списываніе съ писаннаго шрифта имѣетъ болѣе важное значеніе для пріобрѣтенія грамотности, чѣмъ диктовка, основанная, по преимуществу, на слуховыхъ впечатлѣніяхъ. Но такъ какъ значенія слуховыхъ впечатлѣній отрицать нельзя и школьная практика подтверждаетъ возможность достиженія грамотности и при диктантѣ, то за этимъ послѣднимъ должна быть оставлена въ школьномъ правописаніи соотвѣтственная роль и эту роль слѣдуетъ опредѣленно выяснить.

Первоначальныя упражненія по русской грамотѣ основываются на впечатлѣніяхъ звуковыхъ,—и первые шаги по обученію правописанію связаны съ тѣми же слуховыми впечатлѣніями

и звуковая диктовка представляется наиболѣе пригодною для этого времени.

Диктовка не исключаетъ возможности моторныхъ впечатлѣній, наоборотъ—близка къ нимъ: письмо, связанное съ слуховымъ воспріятіемъ, при диктовкѣ усиливается громкимъ повтореніемъ самими учениками диктуемаго матеріала и закрѣпляется двигательными впечатлѣніями процесса записыванія. Важно при этомъ, чтобы ученики не имѣли отрицательныхъ впечатлѣній и никогда не писали невѣрно; на это и слѣдуетъ обратить вниманіе, предоставивъ *просторъ* и преимущественное приложеніе къ школьной практикѣ *диктовкѣ предваряющей, объяснительной* и сведя значеніе остальныхъ видовъ диктовки, особенно провѣрочной, до послѣдней степени.

Вотъ почему изъ указанныхъ выше видовъ диктовки мы рекомендуемъ для учебной практики диктовку объяснительную или предупредительную и предлагаемъ вниманію учащихъ для руководства планъ самаго сложнаго вида такой диктовки съ уясненіемъ правила правописанія.

6) *Диктовка объяснительная или предупредительная съ разъясненіемъ изучаемаго правила.*

I. Усвоеніе правила путемъ анализа соотвѣтственныхъ примѣровъ (напр., изучается правило, что если слово отвѣчаетъ на вопросъ *куда* и на концѣ его слышится *е*, то нужно писать *е*, а если отвѣчаетъ на вопросъ *гдѣ*, то на концѣ пишется *ѣ*. Для выясненія правила берутся примѣры: 1) „Крестьянинъ поѣхалъ въ поле“, „Крестьяне работаютъ въ полѣ“, „дѣти идутъ въ училище“ „Дѣти учатся въ училищѣ“ Всѣ дальнѣйшіе пункты плана и нужно, въ практическомъ исполненіи, представлять въ связи съ этими примѣрами).

1) Произношеніе учителемъ примѣровъ и повтореніе ихъ учениками.

2) Записываніе примѣровъ на доскѣ и всѣми учениками въ тетрадяхъ.

3) Разборъ и сравненіе примѣровъ по наводящимъ вопросамъ учителя; подчеркиваніе относящихся къ правилу словъ (напр. *„въ училище“*, *„въ училищѣ“*, *„въ поле“* *„въ полѣ“*) и подписываніе вопросовъ, на которыя отвѣчаетъ слово (*куда? „въ училище“*, *гдѣ? „въ училищѣ“*; *куда? „въ поле“*, *гдѣ? „въ полѣ“*).

4) Обобщеніе наблюденій и выводъ правила, отчетливое и громкое формулированіе его учителемъ, хоровое чтеніе правила два раза учителемъ и учениками, хоровое чтеніе правила два раза учениками, повтореніе правила отдѣльными учениками.

II. *Диктовка примѣровъ*: 1) ясное, отчетливое и громкое произношеніе примѣровъ учителемъ;

2) хоровое и одиночное повтореніе продиктованнаго учениками.

III. *Анализъ примѣровъ*: 1) перечисленіе словъ примѣра;

2) перечисленіе звуковъ, входящихъ въ составъ отдѣльныхъ словъ;

3) обращеніе особеннаго вниманія на слова, подходящія подъ изучаемое правило, съ повтореніемъ самаго правила въ точной его формулировкѣ;

4) Предупрежденіе со стороны учителя относительно словъ, неизвѣстныхъ по своему правописанію;

5) Записываніе примѣровъ учениками.

IV. *Провѣрка диктовки*: 1) чтеніе учениками продиктованнаго и написаннаго ими матеріала по своимъ тетрадямъ или тетрадямъ товарищей *).

2) Припоминаніе правила, на которое была диктовка, исправленіе ошибокъ, правильное написаніе на доскѣ словъ, ошибочно исписанныхъ учениками.

3) Указаніе самими учениками основаній такого или иного правописанія и формулировка правила.

Такой видъ, по нашему мнѣнію, должна имѣть предупредительная или объяснительная диктовка, которую, почти исключительно, и нужно примѣнять къ учебной практикѣ. Отмѣченный выше, наиболѣе сложный планъ диктовки соотвѣтственнымъ образомъ измѣняется въ зависимости отъ измѣненія характера самой диктовки. Напр., если диктовка имѣетъ провѣрочный характеръ, то выпускаются—выводъ правила и предварительный анализъ диктуемаго матеріала, т. е. исключаются I и III части плана. Если диктовка ведется съ учащимися второй и третьей группы, то, конечно, нѣтъ надобности въ примѣненіи п. п. 1, 2 и 4 III части плана, а нужно вниманіе дѣтей обращать лишь на слова, подходящія подъ правило. Общія указанія рекомендуемаго плана пригодны и для веденія диктовки звуковой и при

---

*) Удобнымъ пріемомъ провѣрки диктовокъ представляется чтеніе написаннаго по классной доскѣ. Для этой цѣли, во время писанія диктовки, одинъ изъ учащихся пишетъ диктуемое на доскѣ, или ученики пишутъ на доскѣ поочередно, по одному примѣру. А для того, чтобы сидящіе на партахъ не списывали съ доски,—доска ставится въ полуоборотъ къ классу и для провѣрки диктовки ставится по обычному.

Удобны также общія классныя тетради, въ которыхъ пишутъ ученики поочередно: сегодня одинъ, завтра другой и т. д.

задаваніи самостоятельныхъ работъ по списыванію прочитанныхъ и уясненныхъ статей и по выполненію таковыхъ работъ, приведенныхъ въ руководствахъ Некрасова, Тихомирова и др.

7) Относительно внѣшнихъ условій и способа диктовки слѣдуетъ замѣтить, что матеріалъ для диктанта долженъ быть внимательно подобранъ учителемъ. Для объяснительныхъ диктовокъ при изученіи правилъ лучше всего брать отдѣльные примѣры, а не цѣлыя статьи, потому что примѣры легче понимаются дѣтьми и, кромѣ того, въ примѣрахъ легче выдѣлить слово, къ которому примѣняется изученное правило.

Примѣры нужно подобрать примѣнительно къ изучаемому правилу и къ знаніямъ и навыкамъ учениковъ.

Примѣры нужно подобрать съ такимъ соображеніемъ, чтобы изучаемое правило встрѣчалось въ каждомъ изъ нихъ и еще лучше, если правило примѣняется въ примѣрѣ нѣсколько разъ.

Примѣры, въ которыхъ, кромѣ новаго правила, встрѣчается примѣненіе правилъ, уже ранѣе изученныхъ, представляются вполнѣ пригодными для диктанта, такъ какъ даютъ матеріалъ для повторенія и содѣйствуютъ объединенію и систематизаціи правилъ правописанія.

Примѣры, въ которыхъ встрѣчаются слова, требующія для правописанія знанія правила, еще неизвѣстнаго дѣтямъ, представляются непригодными для диктовки, такъ какъ могутъ вносить въ знанія учениковъ сбивчивость. Поэтому, если въ удачно подобранномъ примѣрѣ встрѣчается слово, неизвѣстное учащимся со стороны правописанія, то учитель, не сообщая дѣтямъ соотвѣтственнаго этому слову правила, прямо указываетъ дѣтямъ, какъ нужно написать это слово.

Примѣры для диктанта должны быть осмысленны и интересны по содержанію, иначе диктовка пойдетъ скучно и вяло.

При диктантѣ удобнѣе примѣры произносить полностію, а не по отдѣльнымъ словамъ, только въ первый годъ занятій, при началѣ обученія дѣтей письму, можно допустить диктованіе по отдѣльнымъ словамъ.

Диктовка не должна быть продолжительной и чрезмѣрно большой по количеству продиктованныхъ примѣровъ. На самый диктантъ, кромѣ разъясненія правила, не слѣдуетъ употреблять болѣе четверти часа. Учителю слѣдуетъ помнить, что дѣло не въ количествѣ продиктованнаго, а въ пониманіи дѣтьми основаній правописанія, въ сознательномъ отношеніи ихъ къ дѣлу. Когда дѣтьми пріобрѣтенъ достаточный по извѣстному отдѣлу

навыкъ, то дѣти не затруднятся выполнить и обширную по объему диктовку.

На каждой данной ступени правилъ учитель долженъ держаться до тѣхъ поръ, пока учащіеся не пріобрѣтутъ сознательнаго и вполнѣ увѣреннаго навыка въ проходимомъ отдѣлѣ, т. е. пока не будутъ писать почти всѣ безошибочно матеріалъ на изучаемое правило.

При диктованіи примѣровъ учителю нужно избѣгать подсказа голосомъ способа правописанія, напр. при произношеніи фразы: „не нужно ссориться“—не произносить ее съ отчетливымъ внушеніемъ ъ, а сказать фразу по обычному. Учащіеся должны умѣть, при помощи и на основаніи предварительныхъ совмѣстныхъ разборовъ, перевести слышимый словесный матеріалъ въ условія правописанія.

Наконецъ, относительно внѣшняго поведенія учащихся во время диктовки и записи ими примѣровъ нужно наблюдать за одновременностію и стройностію занятій. Учителямъ извѣстно на основаніи практики, что, какъ только учащіеся выслушали диктуемую фразу, они тотчасъ же спѣшатъ писать ее, забѣгая впередъ. Въ цѣляхъ стройности, общности, сознательности и осмысленности работы, этого не слѣдуетъ допускать. Для этой цѣли, намѣреваясь диктовать, учитель говоритъ дѣтямъ: „положите перья на мѣсто“, т. е. къ верхней планочкѣ наружнаго края стола, притомъ такъ, чтобы стальное перо выдавалось у одного ученика справа парты, а у другого слѣва. Затѣмъ учитель диктуетъ, ученики подъ его руководствомъ выполняютъ всѣ предварительныя упражненія, опредѣляютъ способъ написанія продиктованныхъ словъ фразы и уже потомъ учитель предлагаетъ имъ записать разобранное, ученики одновременно берутъ перья и записываютъ продиктованную фразу.

8) Изложенныя выше методическія указанія относительно способовъ обученія правописанію и, въ особенности, пріемовъ веденія объяснительной диктовки должны быть приняты, въ общей основѣ своей, въ качествѣ руководящихъ правилъ, и для постановки уроковъ грамматики, съ соотвѣтственнымъ измѣненіемъ частей, причемъ для уроковъ грамматики безъ письменнаго приложенія сдѣланныхъ грамматическихъ выводовъ, имѣетъ большее практическое значеніе первая часть плана урока диктовки объяснительной.

Для практической ясности мы и полагаемъ полезнымъ здѣсь дать краткій планъ урока грамматики, которому нужно слѣдовать при прохожденіи въ школѣ курса грамматики.

Общій порядокъ изученія новаго грамматическаго правила можно представить въ слѣдующей схемѣ:

I. *Произношеніе учителемъ примѣровъ для грамматическаго разбора.*

II. *Повтореніе примѣровъ дѣтьми* хоромъ и въ отдѣльности.

III. *Записываніе примѣровъ*—на доскѣ и въ тетрадяхъ.

IV. *Разборъ примѣровъ* дѣтьми подъ руководствомъ учителя.

V. *Выводъ правила*—формулированіе его *учителемъ* и *усвоеніе дѣтьми* путемъ хорового и одиночнаго произношенія.

На опредѣленномъ грамматическомъ матеріалѣ примѣненіе общей схемы можетъ быть представлено въ слѣдующемъ видѣ.

Предметомъ урока назначается, напр., понятіе о вводномъ словѣ и вводномъ предложеніи.

Водворивъ порядокъ въ классѣ и овладѣвъ вниманіемъ дѣтей, *учитель произноситъ примѣры*, на которыхъ онъ намѣревается выяснить дѣтямъ, сначала—вводныя слова, а потомъ—и вводныя предложенія, напр. „глазами, кажется, хотѣлъ бы всѣхъ онъ съѣсть"; „сегодня, къ несчастью, идетъ дождь"; „вы, я знаю, любите веселыя игры"; „во время Куликовской битвы, какъ говоритъ лѣтописецъ, было темно отъ стрѣлъ, пускаемыхъ воинами". Послѣ каждаго изъ четырехъ примѣровъ дѣти повторяютъ примѣръ хоромъ и поодиночкѣ, записываютъ въ свои тетради, раздѣливъ страницу на двѣ части: на лѣвой сторонѣ записываютъ первые два примѣра—на вводное слово, а на правой—послѣдніе два—на вводное предложеніе.

Когда примѣры записаны на доскѣ и въ тетрадяхъ, учитель переходитъ къ разбору примѣровъ, сначала—записанныхъ налѣво. Ученикъ читаетъ по доскѣ первый примѣръ: „Глазами, кажется, хотѣлъ бы всѣхъ онъ съѣсть". Учитель предлагаетъ дѣтямъ сказать это предложеніе короче, выпустивъ одно слово. Ученики обычно догадываются, какъ это сдѣлать; если же не догадываются, то учитель можетъ на одномъ примѣрѣ самъ показать, какое слово можно выпустить безъ измѣненія смысла фразы. Учитель, выдѣливъ съ дѣтьми слово: „кажется", спрашиваетъ, для чего это слово поставлено въ фразѣ?—для того, чтобы выразить неполную увѣренность, сомнѣніе въ томъ, что сказано въ фразѣ. Выдѣливъ слово „кажется" и объяснивъ его, учитель предлагаетъ дѣтямъ подчеркнуть его въ тетрадяхъ и на доскѣ. Также разбирается вторая фраза, объясняется и въ ней подчеркиваются слова „къ несчастью"! Такъ, какое слово подчеркнуто въ первой фразѣ, какое во второй,—спрашиваетъ учитель и, послѣ отвѣта учениковъ, сообщаетъ имъ, что подчеркнутыя слова называют-

ся *вводными*, что вообще *вводными словами* называются такія слова, которыя вводятся въ рѣчь съ цѣлію сдѣлать какое нибудь замѣчаніе или указаніе и которое можетъ быть опущено безъ нарушенія смысла рѣчи. Сообщивъ дѣтямъ правило громко и отчетливо два раза, учитель читаетъ его еще два раза хоромъ вмѣстѣ съ учениками, потомъ ученики безъ учителя читаютъ правило хоромъ два раза и, наконецъ, повторяютъ его поодиночкѣ, послѣ чего на новыхъ, данныхъ учителемъ или ими самими придуманныхъ примѣрахъ устно показываютъ приложеніе правила. Послѣ вводнаго слова учитель переходитъ къ вводному предложенію и тѣмъ же порядкомъ разбираетъ примѣры, написанные на правой сторонѣ доски и тетрадей, указываетъ количество предложеній, возможность пропуска одного изъ нихъ, его значеніе („я знаю"—означаетъ увѣренность; „какъ говоритъ лѣтописецъ„—указываетъ говорящее лицо), предлагаетъ дѣтямъ—предложенія эти подчеркнуть и, затѣмъ, дѣлаетъ выводы: „вводнымъ предложеніемъ называется такое предложеніе, которое вводится въ другое, съ цѣлію сдѣлать какое либо замѣчаніе или указаніе, и которое можетъ быть опущено безъ нарушенія смысла фразы. Усвоеніе дѣтьми правила идетъ тѣмъ же порядкомъ. При постоянномъ примѣненіи къ учебной практикѣ рекомендуемаго порядка—выясненія правила на примѣрахъ, съ записью на доскѣ и тетрадяхъ и съ участіемъ въ разборѣ учениковъ, послѣдніе такъ привыкаютъ къ методичности работы, что сами безъ затрудненій дѣлаютъ нужные выводы и наблюденія и руководство учителя, съ теченіемъ времени, становится все болѣе и болѣе легкимъ.

9) Кромѣ разсмотрѣнныхъ нами способовъ обученія правописанію и грамматикѣ въ практикѣ школьной имѣютъ примѣніе еще письмо наизусть и, такъ называемая, какографія. *Письмо наизусть* матеріала, предварительно объясненнаго дѣтямъ и сознательно ими заученнаго, повидимому, можно признать однимъ изъ пригодныхъ пріемовъ обученія правописанію. Однако мы полагаемъ, что примѣненіе этого средства въ учебной практикѣ должно быть въ значительной мѣрѣ ограничено. Если ученики пишутъ стихотвореніе наизусть съ цѣлью закрѣпить опытомъ правила правописанія, то для нихъ представляется необходимымъ, кромѣ словъ стихотворенія, помнить твердо: а) начертаніе словъ, б) разстановку знаковъ препинанія, а это требуетъ громаднаго напряженія памяти и большаго труда учащихся, и, при всемъ томъ, дѣти будутъ писать вѣрно только лишь тѣ части матеріала, которыя извѣстны имъ особенно хорошо по цѣлому ряду предварительныхъ письменныхъ упражненій. Точно также не слѣ-

дуетъ особенно увлекаться такъ называемой *урочной диктовкой*, которая практикуется у насъ чрезмѣрно на урокахъ новыхъ языковъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Состоитъ она въ томъ, что ученикамъ назначается на урокъ—замѣтить правописаніе того самаго стихотворенія или статьи, которыя будутъ въ слѣдующій урокъ предметомъ диктовки. Конечно, это легче, чѣмъ письмо наизусть, но все таки, такъ какъ въ основѣ обученія правописанію, какъ мы выяснили выше, преимущественно навыки руки и рѣчи, а потомъ уже глаза, то лучше избѣгать письма наизусть и на домашнюю и классную работу, гдѣ возможно, давать не письмо наизусть, а *списываніе съ книги*, хотя бы и разученнаго наизусть матеріала.

Также отрицательно слѣдуетъ отнестись и къ какографіи. Упражненіе это состоитъ въ томъ, что ученикамъ дается неправильное письмо, они всматриваются въ него, находятъ ошибки и исправляютъ ихъ. Старая школа, увлекаясь повѣрочной диктовкой, поощряла и такой способъ обученія правописанію. Но сказанное выше о навыкахъ мускульно — моторныхъ и зрительныхъ и ихъ значеніи для правописанія даетъ намъ основанія пожелать, чтобы ученикамъ не только не давали неправильнаго письма—съ ошибками, но чтобы они какъ можно рѣже, по возможности, никогда не видѣли неправильно написаннаго. Даже взрослый человѣкъ, долгое время вращаясь въ средѣ орѳографическихъ и грамматическихъ ошибокъ, начинаетъ относиться къ нимъ, какъ къ чему то нормальному и иногда утрачиваетъ къ нимъ чуткость. Мы знаемъ одного педагога, который для своей ученой работы списалъ старинныя рукописи съ ошибочной орѳографіей, и въ результатѣ сдѣлался нетвердымъ въ грамотѣ и испортилъ свой почеркъ, сталъ писать тѣмъ почеркомъ, о которомъ Гоголь сказалъ: писала сорока лапой, а не человѣкъ, а Островскій выразился еще болѣе рѣзко.

Поэтому пусть всегда ученики пишутъ правильно, читаютъ только правильно напечатанное, списываютъ только съ провѣренныхъ рукописей, пусть никогда не видятъ невѣрно написаннаго, и тогда сами они будутъ писать только вѣрно и грамотность не будетъ для нихъ недостижимымъ удѣломъ.

Такимъ образомъ, по нашему мнѣнію, *списыванію* должно быть отведено *очень большое мѣсто въ классныхъ и домашнихъ занятіяхъ дѣтей*; конечно, тому списыванію, которое создаетъ у дѣтей разумные и полезные навыки, создавая въ нихъ навыкъ писать правильно все, что будетъ нужно, а не тотъ только матеріалъ, который прошелъ чрезъ ихъ руки.

Но нельзя согласиться съ тѣмъ мнѣніемъ, что диктовка приноситъ одинъ только вредъ и должна быть совершенно изгнана изъ школы. Признавая, что однимъ изъ лучшихъ средствъ для наученія правописанію является предупрежденіе ошибокъ, чтобы у ребенка не создалось нѣсколько образовъ одного и того же слова, мы убѣждены, что *диктовка объяснительная* или предупредительная, которая и ставитъ своей цѣлью, именно, предупрежденіе ошибокъ, не можетъ быть упражненіемъ вреднымъ, а — *только полезнымъ*. Имѣетъ значеніе, по нашему мнѣнію, и *провѣрочная диктовка*, которая помогаетъ учителю узнать степень усвоенія учениками пройденнаго, и которая показываетъ ему, не требуетъ ли какой нибудь отдѣлъ изъ пройденнаго—повторенія. Просматривая орѳографическія упражненія въ образцовыхъ школахъ, въ начальныхъ училищахъ и на педагогическихъ учительскихъ курсахъ, мы не можемъ сказать, чтобы вообще въ начальной школѣ грамотность стояла печально низко сравнительно съ школой средней.

Конечно, списыванію нужно предоставить болѣе широкій просторъ, чѣмъ это было до послѣдняго времени, но изгнать совершенно диктовку изъ стѣнъ классовъ, по нашему мнѣнію, невозможно. Слѣдуетъ только позаботиться о томъ, чтобы это испытанное средство пріученія къ правописанію было примѣняемо съ высшей степенью методичности, при надлежащей самодѣятельности учащихся и подъ руководствомъ учителя, который, при условіи пониманія методики и природы дѣтей, найдетъ въ своемъ опытѣ достаточные мотивы и силы къ тому, чтобы и старыя средства списыванія и диктовки обновить и преобразовать и въ сухое и мертвое, повидимому, дѣло изученія орѳографіи и грамматики вдохнуть живую душу.

III. Общія основныя положенія методики письменнаго изложенія своихъ мыслей. *(Письменныя работы высшаго порядка).*

Въ послѣдней части общихъ основныхъ положеній методики письменныхъ работъ намъ нужно отмѣтить письменное изложеніе учащимися своихъ мыслей по поводу своихъ переживаній, мыслей о прочитанномъ и впечатлѣній, полученныхъ изъ внѣшней природы и человѣческаго быта.

1) Письменныя работы по изложенію учащимися своихъ мыслей, или, какъ ихъ принято называть,—письменныя работы высшаго порядка, представляютъ собою, по справедливости, завершеніе всего курса школьнаго обученія.—Школа стремится къ тому, чтобы передать своимъ питомцамъ высшую возможную для

нихъ грамотность и, обучая грамотѣ, письму и орѳографіи, она, конечно, не смотритъ на эти занятія, какъ на цѣль саму въ себѣ, но всѣ эти и подобныя занятія курса начальной школы пріобрѣтаютъ свой смыслъ въ томъ лишь случаѣ, если увѣнчиваются письменными работами высшаго порядка, гдѣ видна и грамотность дѣтей и ихъ наблюдательность, начавшаяся съ разсмотрѣнія отдѣльныхъ предметовъ и воспріятія звуковъ. Школа стремится къ тому, чтобы сообщить дѣтямъ общее формальное развитіе и разсудительность. Но ни въ какомъ другомъ упражненіи изъ курса начальной школы не видна степень осуществленія школою этой задачи больше, чѣмъ изъ письменныхъ работъ по изложенію своихъ мыслей.

Наконецъ, для народной среды, изъ которой вербуются, по преимуществу, ученики нашихъ школъ, имѣютъ значеніе не наши теоретическіе взгляды, не—педагогическое или общее образованіе наши, не методы—старинные, отжившіе или новые, которые мы примѣняемъ къ школьной практикѣ, для народа—кормильца и главнаго кліента школы важны очевидные для простого наблюденія и прилагаемые непосредственно къ жизненной практикѣ результаты школьнаго обученія. И если его дѣти, послѣ четырехлѣтняго школьнаго курса, умѣютъ толково и интересно читать, съ выдѣленіемъ въ читаемомъ главнаго и основного, ясно и отчетливо разсказать прочитанное тугодумамъ—старичкамъ и неграмотнымъ сверстникамъ, если они умѣютъ составить счетъ купленнаго и проданнаго, долговую расписку, заемную запись и т. д., если они не затрудняются по житейской потребности составить письмо, то репутація школьнаго обученія дѣлается въ глазахъ народной среды высокою, школа съ ея загадочной для народа дѣятельностію становится почтенною и трудникъ и подвижникъ народной школы—учитель пріобрѣтаетъ въ глазахъ народа особый авторитетъ.

2) Конечно, и не для учителя только, но даже и для стоящаго далеко отъ школы человѣка, ясно, что школа не можетъ достигать указанныхъ, замѣтныхъ результатовъ сразу, но—лишь съ большой постепенностію и цѣлымъ рядомъ усилій; съ другой стороны, ясно, что школа не можетъ сразу же, по поступленіи учениковъ въ школу, начать съ ученія ихъ составленію писемъ и дѣловыхъ бумагъ. Напротивъ, умѣнье это предносится учителю лишь въ отдаленномъ будущемъ, какъ завершительная ступень цѣлаго ряда подготовительныхъ предварительныхъ упражненій. Эти желательные для школы практическіе результаты письменности находятся *въ связи со всѣмъ курсомъ школьнаго обученія*

по русскому языку—въ особенности. Результаты эти постепенно подготовляются и въ то же время, когда учитель ведетъ вступительные уроки и наглядно-звуковыя упражненія, когда пріучаетъ къ школьнымъ порядкамъ, разсматриваетъ съ ними картинки, составляетъ планы рѣшенія сложныхъ задачъ и т. д.

3) Но, вмѣстѣ съ тѣмъ, несомнѣнно, что всѣ вообще школьныя *письменныя работы имѣютъ ближайшее отношеніе къ урокамъ объяснительнаго чтенія* во всѣхъ его видахъ. Упражненія по пріученію учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей ближе всего стоятъ въ связи съ тѣми умственно-словесными упражненіями, которыя входятъ въ курсъ обученія начальной грамотѣ, и, еще болѣе, съ уроками объяснительнаго чтенія. Упражненіе въ пересказѣ прочитаннаго и особенно составленіе плановъ читаемаго матеріала близко стоятъ къ письменнымъ работамъ. Составленіе плана, выполняемое самими учащимися подъ руководствомъ учителя, устанавливаетъ ясно для дѣтей связь между мыслями и отдѣлами статьи, пріучаетъ къ различенію мыслей главныхъ и второстепенныхъ, содѣйствуетъ лучшему и вполнѣ сознательному усвоенію содержанія статьи, подготовляетъ выполненіе письменныхъ работъ и дѣйствуетъ развивающе на формальное мышленіе учащихся.

Конечно, отмѣчая ближайшую связь письменныхъ школьныхъ работъ съ уроками объяснительнаго чтенія, мы тѣмъ самымъ намѣчаемъ извѣстнаго рода систему подготовки этихъ работъ, но поскольку труднымъ и сложнымъ занятіемъ является объяснительное чтеніе, постольку еще труднѣе пріученіе учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей.

4) Особая *затруднительность этихъ работъ связана съ ихъ необычной сложностію.* Письменныя работы высшаго порядка предполагаютъ само собою: а) достаточную орѳографическую грамотность учащихся, б) свободное владѣніе ихъ процессомъ механическаго письма, в) знаніе грамматики и синтаксиса, г) извѣстную дисциплину и развитіе мышленія, д) знаніе предмета, о которомъ пишутъ, е) навыкъ въ письмѣ послѣдовательномъ, логическомъ и связномъ, ж) живой интересъ къ предмету и т. д. Необходимость обладанія этими условіями, хотя бы въ элементарной относительной формѣ, само собою говоритъ за трудность этой ступени школьнаго обученія и за особую потребность въ общихъ методическихъ указаніяхъ для преодолѣнія существенныхъ затрудненій, встрѣчающихся при письменныхъ работахъ.

5) *Основныя затрудненія* учащихся *при выполненіи письменныхъ работъ* могутъ быть представлены въ слѣдующемъ видѣ:—а)

Письменное изложеніе своихъ мыслей въ сочиненіи, хотя бы въ самой простой его формѣ, само собою предполагаетъ, что учащійся имѣетъ уже эти мысли, которыя составляютъ матеріалъ или содержаніе сочиненія: не имѣя мыслей, нельзя ихъ и излагать, какъ нельзя строить зданіе, пока не приготовленъ необходимый матеріалъ. Между тѣмъ изъ учебной практики мы знаемъ, что учащіеся всѣхъ возрастовъ всего болѣе испытываютъ затрудненія въ опредѣленіи содержанія сочиненія на данную тему, не зная, что писать. Очень часто въ этихъ случаяхъ они хватаются за первый попавшійся случайный матеріалъ и пишутъ сочиненіе „не на тему“, или безпомощно грызутъ перья, не зная, какъ начать сочиненіе. Учащіеся начальной школы, не смотря на элементарный характеръ ихъ письменныхъ работъ, очень затрудняются въ опредѣленіи содержанія этихъ работъ, хотя-бы оно намѣчалось руководящими вопросами. Отсюда первая забота учителя заключается въ томъ, чтобы подготовить содержаніе сочиненія, т. е. вызвать у учащихся мысли о предметѣ работы, чтобы предметъ работы не былъ для нихъ неизвѣстнымъ.

б) При выслушиваніи устныхъ ученическихъ отвѣтовъ и, еще болѣе, при письменныхъ работахъ, учитель неоднократно встрѣчается съ затрудненіями ихъ найти подходящую словесную форму для выраженія мыслей, подчасъ —отыскать слово для выраженія отдѣльнаго понятія. При нерѣдкой созерцательности дѣтскаго познанія, при преобладаніи изъ познавательныхъ способностей—воображенія надъ другими способностями, нерѣдки въ учебной практикѣ случаи, когда самъ учащійся простодушно заявляетъ, что онъ знаетъ, но не умѣетъ высказать свое знаніе, а учитель въ это время чувствуетъ, что представленіе предмета у дѣтей есть, но *недостаетъ словъ для выраженія знанія* въ виду недостаточнаго ихъ запаса вообще и замедленности развитія ихъ рѣчи. Вотъ новое затрудненіе, съ которымъ приходится учителю имѣть дѣло при обученіи дѣтей письменному изложенію своихъ мыслей.

в) Но и въ тѣхъ случаяхъ, когда слова и отрывочныя выраженія для выраженія мыслей являются доступными для учащихся, ихъ затрудненія еще не кончаются. При легкости для учащихся бойкихъ отрывочныхъ отвѣтовъ на вопросы учителя, ихъ и въ устной рѣчи очень затрудняетъ связное изложеніе учебнаго матеріала; при этомъ связномъ изложеніи являются шероховатости рѣчи, неправильныя сочетанія мыслей, некрасивыя выраженія. Всѣ эти, по преимуществу, стилистическаго характера затрудненія являются болѣе замѣтными и видными при письменномъ изложеніи своихъ мыслей. Мы

знаемъ практически, что люди, развившіе въ себѣ способность легкаго и не лишеннаго остроумія и блеска устнаго разговора, при письменномъ изложеніи, нерѣдко того же самаго матеріала, испытываютъ очень значительныя затрудненія и, помимо логическихъ недостатковъ, даютъ въ письмѣ рядъ шероховатыхъ, неуклюжихъ, некрасивыхъ и малограмотныхъ выраженій, при которыхъ даже интересная и живая, быть можетъ, мысль является вялой, анемичной и малоинтересной.

Въ задачу учителя при созданіи навыка дѣтей въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей входитъ, поэтому,—выработка въ нихъ умѣнія понимать и чувствовать красоту словеснаго выраженія, а отдѣльныя выраженія соединять въ стройную систему письменнаго изложенія,—задача сложная и нелегкая.

г) Но едва ли не самыя значительныя затрудненія, которыя испытываютъ учащіеся при письменномъ изложеніи своихъ мыслей, заключаются въ предварительномъ *составленіи плана* для письменной работы и въ умѣньи выдержать самими ими составленный или данный учителемъ планъ въ цѣломъ сочиненіи, послѣдовательно переходя отъ одной его части къ другой и придавая тѣмъ самымъ сочиненію внѣшнюю и внутреннюю стройность, послѣдовательность и логичность въ развитіи мыслей. При задаваніи письменныхъ работъ учащіеся всегда почти встрѣчаютъ требованіе плана, какъ требованіе особо трудное и осложняющее ихъ работу. Между тѣмъ, привыкшій къ письму человѣкъ знаетъ, что писать по плану легче, чѣмъ безъ плана, что навыкъ въ этомъ отношеніи отражается не только на качествѣ письменныхъ работъ, но и на общей дисциплинѣ мысли и рѣчи и даже на планомѣрности поступковъ и дѣйствій. Въ виду столь важнаго значенія плана для письменныхъ работъ, школа должна, по возможности, пріучить дѣтей къ составленію плановъ и создать нѣкоторый навыкъ въ ихъ выполненіи, независимо отъ того, даны ли эти планы учителемъ и учебнымъ руководствомъ, или составлены самими учащимися.

д) Наконецъ, при выполненіи письменныхъ работъ для учащихся, недостаточно твердыхъ въ грамотности орѳографической и грамматической, не успѣвшихъ еще обратить послѣднюю въ механическій навыкъ, затруднительнымъ является раздѣленіе вниманія между содержаніемъ, планомъ и стилемъ работы, съ одной стороны, и наблюденіемъ за грамотностію письма—съ другой. Мы знаемъ, что и къ концу учебнаго курса внѣшняя грамотность не достигаетъ своего идеала, и, стало быть, въ теченіе то курса нѣтъ никакой возможности—сначала сосредоточить

все вниманіе на грамотности внѣшней, а потомъ, уже овладѣвъ ею вполнѣ, перенести вниманіе на стиль, планъ, содержаніе и прочія стороны письменныхъ работъ высшаго порядка. Наоборотъ, подготовительныя къ этимъ послѣднимъ упражненія начинаются, по нашему плану, уже въ первый годъ обученія дѣтей въ школѣ. И конечно, учителю начальной школы крайне нелегко совмѣстить все это, выполнить всѣ тѣ очень сложныя, въ отдѣльности, и необыкновенно трудныя въ своей общей суммѣ требованія, которыя предъявляетъ ему школа въ отношеніи письменныхъ работъ. Во второй и третьей главѣ нашей методики письменныхъ работъ мы и стремимся къ тому, чтобы внести нѣкоторый свѣтъ въ дѣло пріученія учащихся къ письменнымъ работамъ—правописанія и письменнаго изложенія своихъ мыслей и своими практическими наблюденіями и теоретическими соображеніями помочь учителю начальной школы въ прохожденіи его высокой просвѣтительной миссіи.

6) Всѣ вообще школьныя занятія, по мѣрѣ возможности, должны быть ведены такъ, чтобы упражненія одной группы школьнаго курса помогали успѣху упражненій другой группы. Всѣ вообще занятія на урокахъ родного языка — будутъ ли то уроки начальной грамоты, или объяснительнаго чтенія, или письменныя работы высшаго порядка, — должны имѣть ближайшее соприкосновеніе по матеріалу и методу ихъ разработки, должны помогать одно другому. Но особенно близкое соотношеніе между собою имѣютъ уроки объяснительнаго чтенія и письменныя работы высшаго порядка, о которыхъ сейчасъ идетъ рѣчь. Мы отмѣчали уже ранѣе въ своей методикѣ объяснительнаго чтенія эту связь между объяснительнымъ чтеніемъ и письменными работами,*) въ силу которой учитель на урокахъ объяснительнаго чтенія всегда имѣетъ въ виду подготовленіе учащихся къ письменнымъ работамъ.

а) Для этой цѣли учитель обращаетъ особенное вниманіе на *устныя упражненія въ рѣчи*, предоставляя учащимся возможность живой рѣчи. Въ цѣлахъ увеличенія у дѣтей лексическаго и фразеологическаго запаса, т. е. накопленія необходимыхъ словъ и выраженій, представляется существенно необходимымъ и для письменныхъ работъ давать дѣтямъ возможно большее количество упражненій въ устной рѣчи. Поводъ и матеріалъ для этого

*) Практическая методика объяснит. чтенія, Кіевъ 1913 г. г.; Приложеніе III „Пріученіе учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей“, стр. 301—308.

рода упражненій представляютъ всѣ школьныя занятія и, конечно, всего болѣе занятія по русскому языку и, всего болѣе, по объяснительному чтенію. Въ цѣляхъ развитія письменной рѣчи, дѣтей, необходимо упражнять ихъ въ устной рѣчи, а для этого нужно чаще давать ученикамъ возможность говорить, возбуждать въ нихъ интересъ къ рѣчи, предоставлять необходимое время для обдумыванія рѣчи и всѣми мѣрами поддерживать смѣлость рѣчи, поощрительно относясь къ удачнымъ выраженіямъ. Навыкнувъ въ построеніи устной рѣчи, ученикъ меньше будетъ затрудняться и въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей.

б) Рекомендуя возможно широкое приложеніе къ учебной практикѣ устныхъ упражненій въ рѣчи, мы далеки отъ мысли видѣть въ этихъ упражненіяхъ какое либо внѣшне предписываемое дѣло, какъ требованія программы. Наоборотъ, исключая всякій педантизмъ изъ области школьныхъ отношеній и занятій, мы полагаемъ, что занятія отмѣченнаго типа и ниже подробнѣе указываемыя только тогда достигнутъ своей цѣли—свободнаго развитія связной устной рѣчи, если они будутъ выполняться дѣтьми охотно и радостно, когда дѣти будутъ относиться къ нимъ съ живымъ интересомъ. Вотъ на поддержку въ дѣтяхъ интереса къ развитію рѣчи, на возбужденіе въ нихъ желанія вырабатывать навыкъ устной рѣчи и должно быть направлено стараніе учителя, потому что при этомъ условіи не только самое дѣло пріобрѣтенія дѣтьми полезнаго навыка пойдетъ живо и интересно для учениковъ и учителя, но и жизненные результаты его будутъ болѣе значительны.

в) Хорошій цѣлесообразный матеріалъ для этой цѣли даютъ *уроки объяснительнаго чтенія*. Всѣ частные виды письменныхъ упражненій, ниже представляемые подробно, должны быть поставлены въ связь съ устными занятіями учениковъ, отвѣтами ихъ на вопросы учителя и, особенно, съ уроками объяснительнаго чтенія. Всѣ виды письменныхъ упражненій должны быть сначала подготовлены устно въ такой мѣрѣ, чтобы, приступая къ выполненію письменной работы, ученики не находились въ гадательномъ состояніи относительно содержанія работы, порядка и формъ ея выраженія. Наоборотъ, при первыхъ же шагахъ такихъ работъ ученики должны имѣть полную опредѣленность во всѣхъ отношеніяхъ и, по подражанію устнымъ изложеніямъ подъ руководствомъ учителя, чувствовать себя въ изложеніи письменной работы вполнѣ увѣренно. Каждое письменное упражненіе должно быть подготовлено устно, т. е. учащіеся по вопросамъ учителя должны отвѣчать на всѣ вопросы и положе-

нія предполагаемаго къ выполненію плана, обсудить правильность выраженій, степень послѣдовательности и связности изложенія и законченности мысли. Личныя разсужденія дѣтей въ этомъ случаѣ, ихъ личное участіе въ составленіи отвѣтовъ на вопросы и развиваетъ ихъ, и сообщаетъ навыкъ въ письменной работѣ. При этомъ, давая дѣтямъ вопросы или положенія плана для письменной работы и подготовляя послѣднюю устно, учитель, полагаемъ, не долженъ настаивать на томъ, чтобы учащіеся во всѣхъ своихъ работахъ давали исключительно подготовленные и сходные до буквальности отвѣты. Если такого рода однообразіе и допустимо иногда по необходимости, при самыхъ первыхъ шагахъ на означенной ступени занятій, то, по мѣрѣ пріобрѣтенія дѣтьми нѣкотораго навыка въ составленіи письменныхъ отвѣтовъ, въ этомъ отношеніи имъ должна быть предоставляема возможно бо̀льшая свобода и самодѣятельность, а учитель долженъ опредѣлять составленнымъ планомъ и устными указаніями лишь общій ходъ и направленіе работы.

г) Хорошимъ средствомъ для выработки въ дѣтяхъ этой самостоятельности и оригинальности въ составленіи письменныхъ работъ, а раньше этого—въ устномъ изложеніи является совмѣстное составленіе учениками устныхъ классныхъ сочиненій. *Устныя классныя сочиненія*, гдѣ бы они ни практиковались — въ средней или начальной школѣ—существенно помогаютъ развитію рѣчи — сначала устной, а потомъ и письменной. При совмѣстномъ и самодѣятельномъ участіи въ составленіи такого рода сочиненій дѣти научаются находить нужныя для нихъ слова и выраженія, понимать ихъ сравнительную пригодность—точность и красоту, пріучаются держаться въ движеніи и выраженіи своихъ мыслей извѣстнаго порядка или плана, пріобрѣтаютъ постепенно навыкъ помнить объемъ и предѣлы работы: что уже сказано и что еще нужно выразить.

Классныя устныя сочиненія могутъ имѣть своимъ матеріаломъ содержаніе пригодныхъ для этой цѣли *картинокъ*, или—прямо *жизненныя наблюденія* и знанія, хранящіяся въ памяти дѣтей. Устныя сочиненія по картинкамъ составлять всего легче. Но и при пользованіи картинками въ устныхъ сочиненіяхъ бываютъ свои затрудненія и недостатки, за которыми нужно зорко слѣдить учителю. Учитель долженъ заботиться, а) чтобы устное сочиненіе не было только описаніемъ или изложеніемъ содержанія картинки и б) чтобы устное сочиненіе не было повтореніемъ однихъ, общихъ для всѣхъ учениковъ фразъ, а но-

сило слѣды индивидуальности. Та и другая сторона дѣла можетъ быть пояснена примѣромъ. Представимъ себѣ, что для класснаго, общаго, устнаго сочиненія взята картина Перова „Тройка“. Въ студеную вѣтренную пору трое оборванныхъ дѣтей съ трудомъ тянутъ салазки съ тяжелою бочкою воды. Взрослый сзади поддерживаетъ ее, подталкиваетъ салазки. Около дѣтей бѣжитъ и лаетъ небольшая лохматая собачонка. На заднемъ планѣ, на фонѣ городскихъ строеній видна фигура полусогнувшагося человѣка. Фономъ большей части картины является городская стѣна съ башнею.

Картинка указаннаго содержанія помѣщается предъ глазами дѣтей и они наблюдаютъ ее 2—3 минуты. Въ результатѣ наблюденія дѣти будутъ имѣть сначала простой *зрительный образъ* картины безъ детальной разработки содержанія, т. е. они скажутъ, что на картинкѣ нарисованы—трое дѣтей, салазки, бочка, собачка и, можетъ быть, городская стѣна.. Выслушавъ отвѣтъ въ этомъ, приблизительно, родѣ, учитель путемъ вопросовъ и послѣдующихъ отвѣтовъ старается *углубить* наблюденіе путемъ, напр., указанія: кто на картинѣ является главными дѣйствующими лицами, кто—второстепенными, каковы черты ихъ наружности, можно сдѣлать предположеніе о ихъ характерѣ, а можетъ быть—указаны время дѣйствія, мѣсто дѣйствія, освѣщеніе и т. д.

Изложенная до сихъ поръ работа можетъ быть названа *чтеніемъ картины*: дѣти прочитали картину, знаютъ, что̀ на ней нарисовано. Въ этой работѣ одновременно упражняются вниманіе, мышленіе и воображеніе учениковъ. Но мышленію и воображенію еще простора мало. Если послѣ изложеннаго чтенія картины предложить дѣтямъ связно разсказать или написать—что̀ они видѣли на картинѣ, то они дадутъ описаніе предмета, отступленій отъ него будетъ мало. Для учителя весьма важно далѣе—вызвать дѣтей на болѣе свободный душевный откликъ на содержаніе картины. Важно, чтобы дѣти привнесли въ свое устное сочиненіе *не только содержаніе картины, но* прибавили бы къ этому *и свое личное впечатлѣніе* отъ картины и ея содержанія. Если дѣти заинтересовались разсматриваемой картиной, то въ ихъ душѣ начинается почти непроизвольная работа: вспоминаются соотвѣтственныя жизненныя картины и сценки, люди, похожіе на изображенныхъ на картинкѣ, бѣдные товарищи; являются подходящія къ случаю чувства. У другихъ дѣтей по поводу картинки являются мысли о тяжеломъ положеніи бѣдныхъ дѣтей, о различной судьбѣ людей и т. п. При дальнѣйшихъ сужденіяхъ о содержаніи картины

уже и выдѣлятся различные типы дѣтскаго воспріятія *). Одинъ изъ представителей экспериментальной психологіи, Бине, на основаніи практическихъ работъ и наблюденій, различаетъ четыре типа дѣтскаго воспріятія: *типъ описывающій*—просто передаетъ данный матеріалъ, совсѣмъ не стараясь осмыслить его; *типъ наблюдающій*—стремится не только по частямъ передать содержаніе картины, но и объединить его въ одномъ общемъ впечатлѣніи—что̀, именно, нарисовано на всей картинѣ; *типъ эмоціональный*, или чувствующій, который не только передаетъ содержаніе наблюденія, но и выражаетъ свои чувства по поводу наблюденія и свое отношеніе къ наблюдаемому; *типъ разсудочный* —не только старается передать содержаніе наблюденія, но и припомнить, когда и гдѣ что либо подобное онъ читалъ или видѣлъ, но при этомъ все это излагается спокойно, безъ волненія. Конечно, это не всѣ типы человѣческаго воспріятія, но дѣло не въ полнотѣ ихъ перечисленія. Мы указываемъ ихъ лишь для примѣра, съ какими условіями дѣтскаго воспріятія можетъ встрѣчаться учитель и какъ онъ къ нимъ долженъ относиться. Въ его задачу вовсе не входитъ подвести всѣ типы воспріятія, такъ сказать, къ одному знаменателю и обезличить, требуя одинаковой для всѣхъ формы и содержанія сочиненія. Наоборотъ, онъ долженъ всѣми мѣрами заботиться о томъ, чтобы поддержать индивидуальныя стремленія и особенности дѣтскаго воспріятія, объединяя работу лишь въ идеѣ и основныхъ сторонахъ—содержанія и формы.

Такъ и по отношенію къ указанной выше картинкѣ „Тройка“. Если учитель, подготовивъ работу въ основѣ, предложитъ дѣтямъ разсказывать свободно о разсмотрѣнной картинкѣ, то *одни* просто опишутъ картину, *другіе* прибавятъ отъ себя нѣсколько сужденій: кто обратитъ вниманіе на судьбу героевъ, кто на эстетическую сторону картины и т. п., *третьи*—разскажутъ что нибудь изъ жизни этихъ дѣтей, или другихъ, или людей вообще: *четвертые*—дадутъ, по поводу картины, разсказы изъ своей жизни, *пятые* — разскажутъ о своемъ настроеніи при разсматриваніи картины и т. п. Какъ бы то ни было,—при предоставленіи дѣтямъ свободы въ разсказѣ о картинѣ непремѣнно получится нѣкоторая его оригинальность, нѣкоторая свобода словеснаго изложенія, а это то очень и важно. Для того типа дѣтей, который привязывается къ буквѣ наблюденія, да и для всѣхъ дѣтей, въ началѣ ра-

*) Объ этихъ типахъ воспріятія можно читать въ кн. Э. Меймана, Лекціи по экспериментальной педагогикѣ, ч. II, лекція десятая, стр. 79—192. М. 1910 г.

боты важно, если учитель отвлекаетъ ихъ своими вопросами отъ даваемаго картиною зрительнаго образа и старается этими вопросами навести дѣтей на мысль, что случай, изображенный на картинѣ,—не частный, а *типичный*, т. е. что не только *такъ было*, какъ нарисовано на картинѣ, но что *такъ бываетъ*. Такъ, по содержанію разсматриваемой картинки учитель направляетъ вниманіе дѣтей въ сторону вопросовъ о томъ, *что было раньше* изображаемаго на картинкѣ случая (откуда везутъ воду? Кто послалъ?), а *что будетъ послѣ* (куда отвезутъ воду? Что съ нею будутъ дѣлать и т. д.) *какъ живутъ изображенные* на картинкѣ *люди*, *кто* живетъ также *изъ знакомыхъ намъ людей*, *гдѣ* мы встрѣчали *въ книгахъ* что либо подобное и т. п.

И вотъ, послѣ цѣлаго ряда такихъ и подобныхъ подготовительныхъ бесѣдъ учитель и предлагаетъ дѣтямъ составить устный связный разсказъ по содержанію картинки, обращая вниманіе при этомъ на всѣ тѣ стороны, которыя обыкновенно различаются въ сочиненіи (планъ, содержаніе, послѣдовательность, правильность выраженій и т. п. *)

Очень удобный матеріалъ и темы для такого рода работъ даются не отдѣльными картинками, а серіями картинокъ, относящихся къ выясненію одной и той же темы. Такова, напр. серія картинъ для разсказа „Наводненіе“ (1, Домикъ въ водѣ, 2, обитатели домика просятъ о помощи, 3, семейство въ опасности, 4, незнакомецъ подъѣзжаетъ къ домику, 5, семейство усаживается въ лодку, 6, спасеніе семьи), или—для разсказа „Пожаръ въ деревнѣ“ (I. Начало пожара: горитъ крыша избы; изъ дома выбѣжала женщина; бѣгутъ мужики. II. Разгаръ пожара: горитъ домъ, мужики раскидываютъ бревна, льютъ воду. III. Послѣдствія пожара (печка, обуглившіяся бревна). Такого матеріала для бесѣдъ по картинкамъ въ учебныхъ пособіяхъ можно найти много.

При разработкѣ матеріала для сочиненій, предлагаемаго картинками, дѣтямъ предоставляется сначала бѣгло и въ короткое время пробѣжать глазами всѣ картинки для общаго, цѣльнаго впечатлѣнія. Затѣмъ—по частямъ, въ подробностяхъ выспрашивается содержаніе каждой картинки и ведется связный разсказъ по содержанію отдѣльной картинки, съ опредѣленіемъ въ концѣ,

---

*) Очень понятное и полезное разъясненіе способа пользованія картинками для нашей цѣли дано въ ст. „Картина, какъ пособіе на урокахъ роднаго языка“, напечатанной въ журналѣ „Русская школа“ за 1912 годъ, янв., стр. 49—85.

Хорошими пособіями такого рода работъ являются *изданія В. А. Флерова, Тумима, Бородича и Гречушкиныхъ.*

—что на ней нарисовано. Также разрабатывается содержаніе всѣхъ картинокъ, а затѣмъ ведется сводный пересказъ всѣхъ картинокъ данной серіи, дѣлается обобщеніе, а дальше осложненіе содержанія разсказа жизненными наблюденіями, воспоминаніями и впечатлѣніями самихъ дѣтей.

Картинки, какъ матеріалъ для такого рода работъ, имѣютъ очень важное значеніе: онѣ даютъ готовую тему, бытовыя подробности, готовый матеріалъ для наблюденія, возбуждаютъ дѣтскую фантазію, будятъ размышленіе, создаютъ настроенность. Не нужно ограничивать рѣчь дѣтей только матеріаломъ картинокъ. Нужно, чтобы дѣти шли дальше предложеннаго имъ готоваго содержанія и дополняли его собственными догадками, наблюденіями, впечатлѣніями своего опыта. Картинка указываетъ направленіе духовной работы дѣтей, но она не должна стѣснять работы воображенія, мысли и чувства. Учитель долженъ цѣнить свободу изложенія, самостоятельность въ разработкѣ плана и опредѣленіи содержанія сочиненія. Учитель долженъ, конечно, цѣнить правильность выраженій, точность изложенія, но свобода разсказа и привнесеніе въ него индивидуальныхъ чертъ опыта, наблюденія и фантазіи дѣтей должны быть цѣнимы учителемъ выше всего.

Второй пріемъ устной подготовки учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей составляютъ разсказы на опредѣленныя темы. Матеріалъ для такого рода разсказовъ съ большимъ удобствомъ получается изъ воспоминаній и впечатлѣній личнаго опыта дѣтей, о которомъ они говорятъ особенно охотно. На такого рода воспоминаніяхъ удобно развивается индивидуальность мысли, своеобразность выраженій и смѣлость къ одиночному разсказу при общемъ вниманіи. Поводъ къ такого рода воспоминаніямъ и размышленіямъ могутъ давать прежде разработанные разсказы по картинкамъ. Отъ изложенія пожара и наводненія по картинкамъ дѣти переходятъ къ воспоминаніямъ о пожарѣ и наводненіи, можетъ быть видѣнныхъ ими; отъ разсужденій по поводу картинки дѣтскаго труда („Тройка“—Перова) дѣти переходятъ къ воспоминаніямъ о личномъ участіи въ трудѣ своихъ родителей, причемъ могутъ выяснять предметы и область труда, свое отношеніе къ нему, значеніе труда въ жизни человѣка, свои мечты о трудѣ и т. п. Въ разсужденіяхъ такого рода выясняется для учителя дѣтская индивидуальность, дается поводъ и просторъ для широкаго воспитательнаго вліянія на дѣтей, развивается рѣчь, мысль и чувство дѣтей и подготовляется прочное основаніе для письменныхъ работъ.

Такого рода разсужденія и классныя бесѣды должны начинаться съ поступленія дѣтей въ школу (вступительные уроки) и оканчиваться прощальными уроками учителя въ школѣ, а устныя сочиненія по картинкамъ тоже должны начинаться незамедлительно, по крайней мѣрѣ не позже второго года обученія дѣтей въ школѣ.

Въ заключеніе своихъ соображеній о подготовительныхъ устныхъ упражненіяхъ къ письменному изложенію своихъ мыслей необходимо сказать, что всѣ они должны носить классный общій характеръ, а не одиночный и безпорядочный, т. е. при изложеніи разсказа однимъ ученикомъ всѣ другіе должны слушать и вносить свои поправки и замѣчанія лишь въ порядкѣ, опредѣляемомъ учителемъ. Но съ другой стороны, слушатели не должны оставаться и безучастными къ разсматриваемымъ работамъ товарищей: общность и классный характеръ работъ, воодушевленность и интересъ дѣтей, живость и духовное напряженіе при разсматриваемыхъ упражненіяхъ являются необходимымъ условіемъ ихъ пользы и ручательствомъ за достиженіе искомаго успѣха.

7) Указанныя выше устныя, классныя общія сочиненія подготовляютъ возможность упражненія учащихся въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей. Очень понятно, что послѣ устной, внимательной и точной подготовки разсказа по картинкѣ, разсказъ этотъ не трудно и записать. Но имѣя дѣло съ письменными работами учащихся, учитель знаетъ, что бойкіе и правильные устные отвѣты не всегда совпадаютъ съ хорошими письменными работами тѣхъ же учениковъ. И если въ подготовкѣ связнаго устнаго разсказа на предложенную тему учитель проходитъ съ учениками цѣлый рядъ подготовительныхъ упражненій, то такая же постепенность должна наблюдаться и въ письменной подготовкѣ, потому что нельзя же начинать собственно письменную работу прямо съ связнаго разсказа на данную тему. Этому послѣднему должны предшествовать элементарныя письменныя же работы учащихся. Общій порядокъ слѣдованія письменныхъ работъ опредѣляется ихъ сравнительной трудностію и постепенностію духовнаго развитія ученика.

Сообразно съ духовнымъ развитіемъ ученика, для него всего легче работа простого письменнаго *воспроизведенія* того матеріала, который онъ предварительно устно усвоилъ, напр. письменное воспроизведеніе статьи, бывшей предметомъ урока объяснительнаго чтенія, по тѣмъ самымъ вопросамъ, на которые ученикъ умѣлъ уже отвѣтить при устномъ пересказѣ статьи.

Слѣдующей за воспроизведеніемъ ступенью въ развитіи

ученическихъ письменныхъ работъ являются *работы подражательныя*, когда, напр., по подобію *книжнаго* описанія класса, ученики составляютъ по вопросамъ описаніе *своего* класса.

Наконецъ, третьей ступенью въ развитіи письменныхъ ученическихъ работъ являются тѣ, которыя выполняются дѣтьми *самостоятельно*—на данную тему и безъ точнаго образца для подражанія. Не только работы послѣдней ступени, но и работы простого воспроизведенія предполагаютъ въ ученикѣ достаточный навыкъ въ составленіи фразъ и полныхъ отвѣтовъ на поставленные ему вопросы. Необходимо, чтобы ученикъ умѣлъ правильно составить отдѣльную фразу, красивую и правильную рѣчь—отличить отъ некрасивой и неправильной. Вотъ почему и въ области письменныхъ работъ даже воспроизводящаго характера дѣло должно начинаться съ отдѣльныхъ фразъ и отдѣльныхъ связныхъ отвѣтовъ.

а) Прежде всего учащіеся должны научиться правильно составлять отдѣльныя предложенія.

Хотя ученики до поступленія въ школу владѣютъ уже въ относительной мѣрѣ живой усной рѣчью, но извѣстно, что въ этой устной рѣчи немало недочетовъ, грамматическихъ недостатковъ, неполноты и даже прямыхъ неправильностей, которыя совершенно недопустимы въ литературной письменной работѣ. Устраненіе обычныхъ въ устной рѣчи недостатковъ и элементарная подготовка къ письменному изложенію своихъ мыслей можетъ быть начата еще съ учащимися меньшей группы—въ первый годъ обученія.

Самымъ элементарнымъ письменнымъ упражненіемъ, которое подготовляетъ учащихся къ развитію способности письменнаго изложенія своихъ мыслей, является *списываніе съ книги въ связи со стилистическими задачами*. Упражненіе это состоитъ въ томъ, что учащіеся составляютъ и записываютъ въ тетрадяхъ фразы на основаніи даннаго имъ матеріала отдѣльныхъ словъ. Учащіеся младшей группы имѣютъ предъ собою два или три столбца написанныхъ на доскѣ или напечатанныхъ въ книгѣ словъ, обозначающихъ предметы и ихъ дѣйствія, свойства и состоянія. Задача дѣтей состоитъ въ томъ, чтобы къ каждому слову, обозначающему предметъ, подобрать другое слово, или другія слова, обозначающія принадлежащія этимъ предметамъ дѣйствія или состоянія и качества. Работа эта несложна, для дѣтей полезна въ смыслѣ стилистическомъ и для развитія сообразительности, и въ тоже время имѣетъ значеніе, какъ задача орѳогра-

фическаго характера, потому что представляетъ собою сознательное списываніе съ книги.

б) Слѣдующимъ полезнымъ упражненіемъ, подготовляющимъ письменное изложеніе своихъ мыслей является *записываніе* дѣтьми *предложеній и краткихъ устныхъ разсказовъ по картинкамъ*. Почти всѣ современныя руководства, проводящія принципъ наглядности въ обученіи дѣтей письменному изложенію своихъ мыслей, предлагаютъ въ изобиліи картинки, изображающія отдѣльные предметы и дѣйствія, напр. мужикъ пилитъ бревно, сапожникъ шьетъ сапоги, маляръ краситъ крышу и т. п. Смотря на предложенныя картинки, ученикъ записываетъ наименованіе предмета и дѣйствія. Разумѣется и этой несложной работѣ должны предшествовать упражненія дѣтей въ устныхъ отвѣтахъ на поставленные вопросы.

Когда дѣти научатся записывать отдѣльныя предложенія по картинкамъ, учитель осложняетъ эту работу прибавленіемъ новыхъ вопросовъ—относительно поясняющихъ словъ, относящихся къ предмету и дѣйствію, т. е. предлагаетъ вопросы: каковъ предметъ гдѣ происходитъ дѣйствіе, когда, какимъ орудіемъ оно производится, для какой цѣли и т. д. Всѣ эти работы должны быть выполнены также по картинкамъ. Подробные полные отвѣты на вопросы учителя по содержанію картинки и составятъ само собою, краткій письменный *разсказъ* учениковъ *о томъ, что изображено на картинкѣ*. Упражненіе въ составленіи и записи разсказовъ по картинкамъ, основывающееся, такимъ образомъ, на примѣненіи принципа наглядности, подготовляетъ учащихся *къ отвлеченному*, т. е. не основывающемуся на непосредственномъ воспріятіи, *изложенію мыслей*. Переходнымъ къ послѣднему упражненіемъ является привнесеніе въ разсказъ по картинкѣ матеріала изъ своихъ наблюденій и личнаго опыта, какъ это мы видѣли выше—въ отдѣлѣ объ устныхъ сочиненіяхъ по картинкамъ. Ученикъ, излагая содержаніе картинки: „Мальчики пускаютъ змѣя“, прибавляютъ къ непосредственному содержанію картинки изъ своихъ наблюденій и опыта: какъ мальчики сдѣлали змѣя, изъ чего сдѣлали, гдѣ его стали выпускать, высоко ли онъ можетъ летѣть, что съ нимъ можетъ случиться, какой еще формы приготовляется змѣй и т. д.

в) Упражненія въ отвлеченномъ, т. е. не связанномъ съ непосредственнымъ воспріятіемъ картинки изложеніи мыслей имѣетъ тутъ послѣдовательность, что и занятія по картинкѣ.

Первымъ шагомъ дѣтей въ этого рода упражненіяхъ является — *составленіе полныхъ отвѣтовъ* на поставленные учителемъ во-

просы, примѣромъ которыхъ могутъ служить данные въ грамматическихъ руководствахъ Некрасова, Тихомирова и Пуцыковича. Вопросы эти касаются сначала указанія *предмета* дѣйствія, потомъ къ данному предмету подбирается *дѣйствіе*, дальше работа видоизмѣняется и становится болѣе и болѣе сложною и подробною чрезъ указаніе *качества* предмета, *мѣста* дѣйствія и *времени* его выполненія. Всѣ такого рода работы могутъ быть связаны съ орѳографическими упражненіями списыванія съ книги. Особенность и нѣкоторая трудность ихъ заключаются только въ томъ, что дѣтямъ не предлагается готоваго матеріала для отвѣтовъ по картинкамъ, а вся работа выполняется отвлеченно.

г) Дальнѣйшимъ шагомъ въ отвлеченномъ письменномъ изложеніи учебнаго матеріала можетъ быть *изложеніе* учащимися прочитанной *статьи по подробнымъ вопросамъ*. Упражненіе это имѣетъ характеръ *воспроизведенія* или *переложенія статьи*. Имѣя намѣреніе дать дѣтямъ работу такого рода, учитель выбираетъ несложную, небольшую, отчетливую по плану, ясную по изложенію статью, по преимуществу дѣлового или реальнаго содержанія. Послѣ того, какъ статья эта подробно разработана въ отношеніи содержанія и плана, подробно и въ руководствѣ планомъ передана устно на урокѣ объяснительнаго чтенія, она можетъ быть предметомъ письменнаго изложенія. Для этой цѣли, на урокѣ, назначенномъ для письменнаго изложенія статьи, учитель пишетъ на доскѣ *сначали подробные вопросы*, касающіеся содержанія статьи и предлагаетъ дѣтямъ дать на нихъ письменные подробные отвѣты. Изъ подробныхъ отвѣтовъ на предложенные дѣтямъ вопросы само собою получается изложеніе содержанія статьи. При разборѣ этого изложенія замѣтны будутъ неровности стиля въ зависимости отъ полной формулировки отвѣтовъ, на которыя учитель и обращаетъ вниманіе учащихся, наглядно показывая на готовыхъ примѣрахъ, какъ избѣжать этихъ неровностей.

Помимо статей реальнаго содержанія, слѣдуетъ давать для такой же письменной работы и статьи бытовыя для того, чтобы въ содержаніи работъ было разнообразіе и чтобы дѣти не связывали изложеніе съ представленіемъ однообразнаго матеріала.

д) Когда воспроизведеніе подготовленнаго на урокахъ объяснительнаго чтенія учебнаго матеріала письменно по подробнымъ вопросамъ будетъ дѣтямъ незатруднительно, учитель сокращаетъ количество вопросовъ и, вмѣсто вопросовъ подробныхъ, соотвѣтствующихъ чуть не каждой строчкѣ статьи, предлагаетъ дѣтямъ письменное *изложеніе* того же или подобнаго матеріала *по общимъ вопросамъ*, касающимся общаго содержанія отдѣловъ

статьи. Сравнительная трудность такой работы состоитъ въ необходимости для учащагося отвлечься отъ подробностей и буквы статьи, сдѣлать самостоятельно обобщеніе мысли и найти для него соотвѣтственную словесную форму. При достиженіи достаточнаго навыка и въ этой работѣ, дѣти излагаютъ прочитанную статью *безъ вопросовъ* или *по одному обобщающему вопросу*. Предъ выполненіемъ такой работы дѣти упражняются въ устномъ сжатомъ изложеніи статьи съ измѣненіемъ ея формы—монологической въ діалогическую и наоборотъ. Завершеніемъ этого рода воспроизводительныхъ работъ является *извлеченіе изъ прочитаннаго*, т. е. изложеніе какой-нибудь одной стороны или части статьи, напр. въ статьѣ о выпусканіи змѣя—отвѣтъ на вопросъ, какъ устроить бумажнаго змѣя, въ статьѣ о пожарѣ—какой видъ имѣетъ пожарище и т. п. Навыкнувъ въ такого рода работахъ воспроизведенія, учащійся не будетъ имѣть нужды въ подробныхъ вспомогательныхъ вопросахъ и пріобрѣтетъ нѣкоторую самостоятельность въ письменномъ изложеніи прочитаннаго матеріала.

е) По мѣрѣ успѣшнаго выполненія дѣтьми работъ по воспроизведенію статей по вопросамъ, въ цѣломъ видѣ и въ извлеченіи изъ прочитаннаго, учащіеся переходятъ далѣе къ изложенію прочитанныхъ статей, или самостоятельныхъ темъ или *по плану*, данному учителемъ, предлагаемому въ учебномъ руководствѣ, напр. составленіе описанія на тему: „*Наша школа*“.—Названіе селенія и домъ, въ которомъ находится школа. Время основанія школы. Средства, на которыя содержится училище. Количество учениковъ. Время начала занятій осенью. Время окончанія занятій весной. Время ежедневнаго пребыванія дѣтей въ школѣ. Занятія учениковъ во время перемѣнъ. Школьная библіотека. Пользованіе ею.

Нѣкоторое затрудненіе для учащихся въ данномъ случаѣ можетъ быть въ томъ, чтобы въ относительной мѣрѣ отвлеченное для нихъ положеніе плана сопоставить съ извѣстнымъ имъ учебнымъ матеріаломъ на данную тему, мысленно, въ случаѣ надобности, преобразовавъ положеніе плана въ вопросъ. При выполненіи такого рода работъ учащіеся должны *подражать* готовымъ ранѣе даннымъ образцамъ и только по мѣрѣ достигаемаго успѣха, когда подражаніе уже не затрудняетъ ихъ, переходить *къ самостоятельному составленію повѣствованій и описаній*— по вопросамъ или по плану, намѣченнымъ ими самостоятельно.

ж) Наиболѣе распространеннымъ *типомъ самостоятельныхъ* ученическихъ *сочиненій*, по прохожденіи ступеней воспроизведенія и подражанія, являются *описанія* и *повѣствованія*. Въ прак-

тическомъ выполненіи этого рода работъ должна соблюдаться постепенность въ томъ отношеніи, что дѣти пишутъ повѣствовательныя и описательныя сочиненія сначала по серіи картинокъ, потомъ по одной картинкѣ—темѣ и, наконецъ, на основаніи своихъ наблюденій и воспоминаній о тѣхъ или иныхъ явленіяхъ дѣйствительности, каковы, напр., воспоминанія о прошедшемъ праздникѣ, о замѣчательномъ случаѣ жизни, о впечатлѣніи, произведенномъ той или иной книгой, статьей, историческимъ лицомъ и т. п. Въ одномъ и томъ же сочиненіи можно соединять элементы повѣствованія и описанія, предварительно практически объяснивъ ихъ совмѣстимость.

Само собой понятно, что, наблюдая при составленіи письменныхъ работъ за содержаніемъ, планомъ и соотвѣтствіемъ темы, не нужно оставлять безъ вниманія стиль и внѣшнюю грамотность: задача письменныхъ работъ въ начальной школѣ можетъ считаться выполненной только въ мѣрѣ достиженія всѣхъ связанныхъ съ письменными упражненіями цѣлей.

3) На всѣхъ ступеняхъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей должна быть достигаема *наглядность*. Осуществленіе принципа наглядности въ условіяхъ письменныхъ ученическихъ сочиненій мы понимаемъ не въ смыслѣ непремѣннаго пріуроченія всѣхъ письменныхъ работъ къ картинкамъ, что было бы крайностію по многимъ основаніямъ, а въ смыслѣ возможности для учащихся въ каждомъ шагѣ, при каждой формѣ своихъ письменныхъ упражненій опираться на свои жизненныя наблюденія, воспоминанія или свое пониманіе жизни. По справедливому мнѣнію нѣкоторыхъ современныхъ педагоговъ по вопросу о преподаваніи русскаго языка въ школѣ *), стремленіе положить въ основу обученія письменному изложенію своихъ мыслей исключительно картины должно быть признано крайностію, хотя и не по тѣмъ основаніямъ, которыя высказываются въ подобныхъ случаяхъ. Указываютъ на неполноту дѣтскаго жизненнаго представленія, слабость духовнаго опыта и т. п., въ силу которыхъ содержаніе картинъ не можетъ быть воспринято дѣтьми во всѣхъ сторонахъ жизненнаго кругозора. При слабости общаго духовнаго развитія дѣти не могутъ, напр., понять во всей полнотѣ художественнаго замысла картину Богданова-Бѣльскаго „На порогѣ школы“, но конечно, они поймутъ, что стоящій у порога школы мальчикъ желаетъ учиться, а въ связи съ этимъ

*) Мы имѣемъ въ виду книгу Ц. и В. Болталонъ. Воспитательное чтеніе. Бесѣды по методикѣ начальнаго обученія.

почувствуютъ, что они то, сидящіе не у порога школы, а въ самой школѣ—необыкновенно, потому самому, счастливы. Школа, всѣмъ строемъ своихъ занятій и особенно уроками русскаго языка должна содѣйствовать духовному развитію дѣтей, накопленію ими полезныхъ знаній, проясненію ихъ сознанія, отчетливости прежде ими воспринятаго, усиленію ихъ жизненной наблюдательности, осмысленному чтенію и т. д. А при посильномъ достиженіи всѣхъ этихъ цѣлей, осуществленіе принципа наглядности при письменныхъ работахъ не будетъ утопической мечтой и въ практическомъ примѣненіи не будетъ опираться на одни лишь впечатлѣнія иллюстрацій и спеціальныхъ рисунковъ, находя свою естественную основу въ общемъ содержаніи душевной жизни дѣтей и ясновидца этой жизни—идейнаго учителя. Чуткій душевно преданный своему великому идейному призванію учитель во многихъ случаяхъ можетъ жить съ дѣтьми одной духовной, упоительно-привлекательной жизнью: найдя ключъ къ дѣтскимъ душамъ, владѣя ихъ настроеніемъ, учитель, какъ движеніемъ волшебнаго жезла, можетъ словомъ и чувствомъ своимъ раздвинуть для себя и дѣтей тѣсныя рамы своей скромной школы до широкихъ предѣловъ родной страны, онъ можетъ расширить предѣлы захолустной деревни до безпредѣльности міровой, до пониманія интересовъ общечеловѣческихъ! А разъ онъ достигнетъ этого, рѣдка переживетъ эту радость общенія съ дѣтьми и всѣмъ лучшимъ въ мірѣ, онъ не только будетъ счастливъ своимъ дѣломъ, но и найдетъ силу оживить сухое въ программахъ, интересное въ жизни школьное дѣло, ибо его рѣчь будетъ касаться того лишь матеріала, который извѣстенъ дѣтямъ по ихъ опыту и воспоминаніямъ. А при этихъ условіяхъ—не при однѣхъ только картинахъ, но и помимо ихъ онъ найдетъ въ впечатлѣніяхъ своей и дѣтской жизни яркія иллюстраціи и для школьныхъ ученическихъ письменныхъ работъ.

8) Заканчивая свои общія методическія соображенія о постановкѣ въ школѣ письменныхъ ученическихъ упражненій, мы припоминаемъ опять ранѣе высказанное нами замѣчаніе о необходимости для школы примѣняться къ потребностямъ дѣйствительной жизни. Въ силу этой необходимости школьныя *письменныя работы должны имѣть практическій характеръ*, примѣняться къ требованіямъ жизни. Вслѣдствіе этого всѣ письменныя работы низшаго порядка и работы воспроизведенія и подражанія въ томъ лишь случаѣ могутъ считаться достигшими своей цѣли, если учащіеся къ концу школьнаго курса не затруднятся примѣнить свои навыки къ потребностямъ житейскаго обихода, т. е. напр. написать письмо, составить счетъ или долговую за-

писку. По этимъ, именно, мотивамъ, распредѣляя учебный матеріалъ по годамъ обученія, мы указываемъ соотвѣтственное мѣсто и письменнымъ упражненіямъ практическаго характера. Наиболѣе распространенными, по требованіямъ жизни, формами практической письменности являются письма. Методики русскаго языка согласно вносятъ въ программы своего предмета и *составленіе писемъ*, но въ указанія ихъ школьнаго выполненія не чужды искусственности и случайности по отношенію къ содержанію писемъ. Отмѣчая это, мы рекомендуемъ при составленіи писемъ заботиться о естественности ихъ содержанія, направляя вниманіе дѣтей въ сторону такихъ предметовъ и темъ, которыя, дѣйствительно, встрѣчаются въ жизни таковы напр. *письма отца къ сыну*, живущему въ городѣ на заработкахъ съ просьбой помочь въ хозяйственной нуждѣ, или *письмо сына къ отцу*, съ приложеніемъ денегъ и съ указаніемъ ихъ назначенія и т. д. Къ жизненно-практическимъ работамъ относится также составленіе *долговой росписки* съ указаніемъ въ ней времени займа и участвующихъ въ немъ лицъ *), *составленіе прошенія*—о допущеніи къ экзамену въ училищѣ, составленіе *счета на забранный товаръ* и т. п.

Разумѣется, и въ этихъ упражненіяхъ должна быть помимо естественности, и своеобразная наглядность: ученики должны извлекать матеріалъ для этихъ работъ изъ своего опыта и жизненнаго наблюденія, а учитель помогаетъ имъ только найти для извѣстнаго имъ матеріала соотвѣтственную и принятую житейской практикой форму. Вообще, въ разбираемой области, какъ и во всемъ школьномъ дѣлѣ учитель долженъ предоставлять возможно большій просторъ для дѣтской самодѣятельности, сохраняя за собой неизмѣнно руководящую роль и направляя дѣтей по путямъ возможно кратчайшимъ и опредѣленнымъ.

ГЛАВА ВТОРАЯ.

Пріученіе дѣтей къ правописанію.

Учитель, занимающійся съ дѣтьми въ начальной школѣ, знаетъ, какъ трудно научить дѣтей правильно писать, какъ часто всѣ усилія въ этомъ отношеніи не даютъ желаемыхъ результа-

*) Въ такой напр. формѣ: 1894 года 7 августа, я нижеподписавшійся, крестьянинъ Вологодской губерніи, Устюжскаго уѣзда, Усть-Алексѣевской волости, деревни Митина Максимъ Михайловъ Норицынъ занялъ семь рублей у крестьянина той же волости деревни Луковицына Ивана Прокопьева Корелина на двѣнадцать мѣсяцевъ.

товъ, и насколько еще болѣе трудно добиться того, чтобы дѣти могли правильно, и въ орѳографическомъ и въ стилистическомъ отношеніи, записать какую нибудь свою мысль, что нибудь самостоятельно изложить.—Конечно, не легко и научить дѣтей правильно, бѣгло и достаточно выразительно читать и сознательно относиться къ читаемому матеріалу, но, все-таки, опытъ показываетъ, что почти невозможно встрѣтить такое явленіе, чтобы ученики, проучившись 3—4 года въ начальной школѣ, совершенно не умѣли читать, а такихъ дѣтей, которыя, по выходѣ изъ школы, въ буквальномъ смыслѣ не умѣютъ письменно связать двухъ словъ и имѣютъ лишь очень туманное представленіе объ орѳографіи, если не сколько угодно, то во всякомъ случаѣ больше, чѣмъ такихъ, которыя сумѣютъ написать прилично и со стороны грамотности, и со стороны стиля какое—небудь самое простое изложеніе своихъ мыслей—напр., письмо къ родителямъ или къ товарищу.—Наблюдая это весьма печальное явленіе, нельзя не сознаться, что нерѣдко причина его коренится не въ дѣтяхъ, не въ ихъ слабомъ умственномъ развитіи, а въ самомъ преподаваніи, въ неумѣніи учителя взяться за это сложное и, правда, очень трудное дѣло, часто потому, что онъ самъ ясно не представляетъ, какими путями надо итти, чтобы достигнуть желаемыхъ результатовъ. Правда, хотя всякій, или испытавшій это дѣло на практикѣ, или теоретически хорошо знакомый съ нимъ, знаетъ, что оно весьма и весьма трудно, но, все—таки, выполнить его болѣе или менѣе успѣшно,—дѣло не невозможное, тѣмъ болѣе, что и времени отводится на него школами сравнительно не такъ ужъ мало—4 года. Значитъ, надо только умѣть взяться за это дѣло, какъ слѣдуетъ, и повести его правильною дорогою, возможно облегчая его для дѣтей и заинтересовывая ихъ дѣломъ.

Цѣлью нашей настоящей работы и является искреннее желаніе притти на помощь въ этомъ сложномъ дѣлѣ народнымъ учителямъ начальныхъ школъ и подѣлиться съ ними свѣдѣніями и пріемами, добытыми тѣмъ многолѣтнимъ опытомъ, который имѣетъ по этому вопросу авторъ этого небольшого труда.

Ни одно дѣло,—будь оно болѣе легкое, какъ, напр., обученіе дѣтей чистописанію (искусству четко, чисто, быстро и возможно красиво писать), или болѣе трудное, какъ, напр., разбираемый нами вопросъ: пріученіе дѣтей къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей,—ни одно дѣло, повторяемъ, не дастъ благопріятныхъ, желаемыхъ преподавателемъ результатовъ, если, начавши заниматься имъ съ дѣтьми, учитель пой-

детъ отъ матеріала болѣе труднаго къ болѣе легкому. Такъ, если, занимаясь съ дѣтьми чистописаніемъ, мы начнемъ сразу заставлять ихъ писать цѣлыя статьи или фразы, а потомъ только перейдемъ къ письму буквъ и еще позже къ письму различныхъ подготовительныхъ въ этомъ отношеніи элементовъ, то о результатахъ такихъ занятій предоставляется судить читателямъ. Тѣмъ болѣе неблагопріятные результаты дастъ при такой постановкѣ то дѣло, которое само по себѣ болѣе трудно. Имѣя это въ виду прежде чѣмъ начинать заниматься съ дѣтьми въ школѣ русскимъ языкомъ, и именно тою его ступенью, которая въ методикѣ, обыкновенно, называется третьей и озаглавливается: „Пріученіе дѣтей къ правописанію и письменному изложенію своихъ мыслей“, необходимо опредѣленно представить себѣ заранѣе весь ходъ такихъ занятій—выработать программу,—въ какомъ порядкѣ слѣдуетъ размѣстить весь тотъ матеріалъ, который желательно, чтобы дѣти усвоили за время своего пребыванія въ школѣ, чтобы онъ удовлетворялъ принципу, имѣющему такое оргромное значеніе въ дѣлѣ занятій съ дѣтьми не только по русскому языку, но и вообще: „Отъ болѣе легкаго—къ болѣе трудному“.

Имѣя въ виду, что курсъ обученія въ начальной министерской и церковно-приходской школѣ продолжается 4 года, попытаемся сдѣлать методическія указанія по вопросу о пріученіи дѣтей къ правописанію и письменному изложенію мыслей, размѣщая матеріалъ на такое же количество лѣтъ, т. е. на 4 года.

Сначала разберемъ только первую половину разсматриваемаго нами положенія: какъ научить дѣтей правильно писать.

Первый годъ обученія дѣтей правописанію.

Всякій, ясно представляющій себѣ занятія съ дѣтьми въ начальной школѣ, пойметъ, почему мы скажемъ, что, устанавливая, какъ распредѣлить матеріалъ по обученію дѣтей правописанію по четыремъ ступенямъ, соотвѣтствующимъ четыремъ годамъ обученія, необходимо, *на первый учебный годъ* назначить значительно *меньше матеріала*, чѣмъ на каждый изъ слѣдующихъ трехъ. А для того, чтобы это требованіе было понятно и человѣку, не имѣющему прямого отношенія къ школьному дѣлу, этому послѣднему надо только представить себѣ, какія дѣти являются для поступленія въ сельскую школу: это не городскіе ребята, нерѣдко при поступленіи въ первую группу умѣющіе, хотя и съ ошибками, читать, а даже иногда и писать, и въ большинствѣ случаевъ разговаривающіе между собой хотя и исковерканной, но все-таки русской рѣчью. Сельскіе школьники въ лучшемъ случаѣ

только понимаютъ обращенную къ нимъ русскую рѣчь учителя, а о какой бы то ни было подготовкѣ и говорить нечего. И, если съ городскими школьниками, и болѣе сельскихъ подготовленными, и, обыкновенно, болѣе развитыми, нельзя сразу же начинать занятія, обучающія ихъ собственно правописанію, потому-что и они въ преобладающемъ большинствѣ не умѣютъ читать и писать, то тѣмъ болѣе нужно это помнить при занятіяхъ съ дѣтьми сельскими, потому-что какъ же учить орѳографіи русскаго языка того, кто не знаетъ буквъ и почти не говоритъ по-русски? Итакъ, какова бы ни была начальная школа—сельская или городская, но пріученію въ ней дѣтей къ правописанію въ первый годъ ихъ обученія долженъ предшествовать рядъ другихъ упражненій, имѣющихъ своею цѣлью во-первыхъ познакомить дѣтей съ окружающей ихъ новой школьной обстановкой (вступительные уроки), во-вторыхъ подготовить ихъ къ прохожденію азбуки (наглядно-звуковыя упражненія), въ-третьихъ научить ихъ грамотѣ (обученіе чтенію—письму).

Попавши въ школу и немного освоившись на вступительныхъ урокахъ съ ея совершенно новой обстановкой, ребята начинаютъ обучаться чтенію—письму, знакомятся, какъ слышимое переходитъ въ видимое—печатное или писанное. Конечно, въ самое первое время такого обученія грамотѣ не можетъ быть рѣчи о пріученіи дѣтей къ орѳографически—правильному письму, потому-что въ это время они учатся еще только правильно писать буквы, но черезъ нѣкоторое время (которое опредѣляется самимъ учащимъ), когда дѣти познакомятся уже съ нѣсколькими буквами, можно приступать къ самому первому и самому легкому, виду диктовки,

къ диктовкѣ звуковой, основнымъ принципомъ которой является правило: „Пиши, какъ слышишь“. Конечно, на этой своей, такъ сказать еще подготовительной къ диктовкамъ вообще ступени, звуковая диктовка должна состоять не изъ цѣлыхъ фразъ (потому-что трудно, по краней мѣрѣ на первыхъ порахъ, составить фразы изъ того незначительнаго запаса словъ, которымъ располагаютъ ученики, да и написать цѣлую фразу будетъ для нихъ еще и не по силамъ), а изъ отдѣльныхъ словъ, звуковой составъ которыхъ долженъ быть знакомъ дѣтямъ. Такъ, напр., занятія въ школѣ ведутся по азбукѣ Кл. Лукашевичъ („Азбука—Сѣятель“, первый годъ обученія), и дѣти познакомились уже съ буквами: а, у, м, с, р, ш, о, к, т. Для звуковой диктовки учащій долженъ составить слова изъ этихъ буквъ, напр.: „рука“, „сорока“, „ушко“ и т. д., и диктовать ихъ дѣтямъ, подвергая при этомъ

диктуемыя слова самому тщательному анализу. Полагаемъ, что дѣло это нужно вести слѣдующимъ образомъ:

Образецъ звуковой диктовки.

Учащій, призвавши дѣтей ко вниманію, произноситъ слово", которое дѣти должны будутъ потомъ написать, напр., „*рука*", и, послѣ того, какъ наводящими вопросами въ дѣтскомъ сознаніи оживится это понятіе (есть ли у тебя рука? Гдѣ твоя рука? Одна ли у тебя рука?) *), ученики повторяютъ это слово хоромъ и по-одиночкѣ. Послѣ этого слѣдуетъ звуковой анализъ слова.

— Сколько частей въ этомъ словѣ?, спрашиваетъ учащій, отчетливо произнося слово „*рука*" по слогамъ: *ру-ка*.

Для дѣтей не составитъ труда отвѣтить, что въ этомъ словѣ двѣ части, т. к. они ясно услышатъ это, да и къ тому же они должны уже быть знакомы съ подобнаго рода пріемами на урокахъ наглядно-звуковыхъ упражненій.

— Назови первую часть слова „*рука*". (ру).

— А какая въ этомъ словѣ вторая часть? (ка).

— Дѣти! обратите прежде вниманіе на первую часть слова „*рука*", т. е. на часть *ру*, и скажите, сколько въ ней звуковъ? (2 звука). Если первоначально дѣти будутъ затрудняться въ подобномъ опредѣленіи количества звуковъ, учащій можетъ облегчить имъ это тѣмъ, что, произнося слогъ *ру*, будетъ тянуть отдѣльно каждый звукъ: ррр...—ууу.

— Какой первый звукъ въ этой части слова? (звукъ р).

— Назови второй звукъ (звукъ у).

— Скажи теперь всю первую часть слова „*рука*", соедини вмѣстѣ эти два звука—*р* и *у* (ру).

— Вспомни, какая вторая часть въ словѣ, о которомъ мы сейчасъ говоримъ? (ка).

— Сколько въ ней звуковъ? (Тоже два).

— Произнеси первый звукъ (к).

— Какой звукъ надо прибавить къ звуку к, чтобы вышло *ка*? (звукъ а).

— А что выйдетъ, если мы произнесемъ звукъ к вмѣстѣ со звукомъ а? (часть ка).

Вспомни первую часть слова „*рука*", (ру).

— Чего не хватаетъ, чтобы вышло слово „*рука*"? (частицы ка).

— Соедини вмѣстѣ эти двѣ части *ру* и *ка*, что тогда выйдетъ? (Слово „*рука*").

*) Такое объясненіе слова необходимо для того, чтобы съ первыхъ же шаговъ дѣти пріучались связывать съ тѣмъ словомъ, какое они пишутъ, соотвѣтственный ему наглядный предметъ.

— Сколько же въ этомъ словѣ будетъ всего звуковъ? (4 звука).

— А чѣмъ мы изображаемъ звуки, если хотимъ записать ихъ? (буквами).

— Сколько же буквъ, значитъ, будетъ въ словѣ „*рука*“? (4 буквы). *)

— Какая вторая буква въ словѣ рука? (буква у).

— Назови послѣднюю букву этого слова (а).

— А есть ли въ этомъ словѣ буква р? (есть).

— Которая она по счету? (первая).

— Какой буквы мы еще не называли изъ слова „*рука*“? (буквы к).

— Какая это буква—первая, вторая, третья или четвертая? (третья).

Перечислите въ порядкѣ всѣ буквы слова „рука“.

— Теперь, дѣти, напишите слово „*рука*“ въ вашихъ тетрадяхъ. (Дальше идетъ повѣрка письма произношеніемъ).

Въ такомъ видѣ звуковую дактовку можно вести съ учениками очень скоро послѣ того, какъ они начнутъ проходить букварь, тѣмъ болѣе, что, какъ это было указано и выше, еще до начала прохожденія азбуки, дѣти должны были продѣлывать подобный же анализъ слова на наглядно-звуковыхъ упражненіяхъ.

Точно такъ же, съ самаго начала обученія дѣтей азбукѣ, *необходимо* начинать *пріучать* ихъ *къ правильному списыванію*. Во всѣхъ почти азбукахъ послѣ новой буквы помѣщены слова для упражненія дѣтей въ чтеніи, состоящія изъ раньше изученныхъ ими буквъ и заключающія въ себѣ и эту новую букву. Эти слова ученики читаютъ съ учителемъ въ классѣ, подвергая ихъ почти такому же тщательному разбору, какъ только-что указанный при звуковой диктовкѣ, только идя въ данномъ случаѣ другимъ путемъ: изъ отдѣльныхъ буквъ составляя цѣлое слово, а не цѣлое слово разлагая на слоги, а затѣмъ на буквы. Если учитель желаетъ задать данный матеріалъ дѣтямъ для домашняго списыванія, онъ долженъ предварительно проанализировать его съ дѣтьми точно такъ же, какъ и для звуковой диктовки, и долженъ объяснить дѣтямъ, что когда они будутъ списывать его дома, они должны прежде всего прочесть слово, которое хотятъ написать, послѣ посмотрѣть, сколько въ этомъ

*) На этой первоначальной ступени звуковой диктовки, пока дѣти не знакомы еще съ ъ и ь на концѣ словъ, они могутъ опредѣлять количество буквъ въ словѣ количествомъ въ немъ звуковъ, дальше же они должны узнать, что не всегда буквъ столько, сколько и звуковъ, напр., „*усъ*“—звуковъ 2, а буквъ 3.

словѣ частей (обыкновенно, въ азбукѣ слова уже раздѣлены на слоги), внимательно замѣтить, изъ какихъ буквъ состоитъ каждая часть, и послѣ этого, прочитавши еще разъ все слово, отложить въ сторону книжку и писать слово наизусть. Когда же оно написано, провѣрить по книжкѣ—вѣрно ли. Для того, чтобы дѣти съ самаго же начала своихъ школьныхъ занятій пріучались именно къ такому сознательному списыванію, а не срисовывали слова по буквамъ, полезно по-началу заставлять ихъ списывать въ классѣ, наблюдая за тѣмъ, какъ они производятъ эту работу.

Чѣмъ больше подвигается впередъ обученіе дѣтей чтенію—письму, тѣмъ болѣе сложными становятся эти два вида первоначальныхъ упражненій, подготовляющихъ пріученіе дѣтей къ правописанію,—звуковая диктовка и списываніе текста азбуки. Когда въ распоряженіи учащаго будетъ уже достаточное количество буквъ, знакомыхъ дѣтямъ, онъ долженъ предлагать учащимся для звуковой диктовки уже не отдѣльныя слова, а *цѣлыя фразы*, по началу двухсложныя, послѣ трехсложныя, постепенно вводя въ эти фразы союзы и предлоги. Въ такомъ случаѣ анализъ при звуковой диктовкѣ осложнится еще тѣмъ, что по началу надо установить, сколько въ данной фразѣ словъ и какія именно, а послѣ уже только можно переходить къ анализу словъ въ такомъ видѣ, какъ онъ былъ указанъ выше. Напр., учащій составляетъ изъ знакомыхъ дѣтямъ словъ слѣдующую четырехсложную фразу. „Сестра и братъ гуляютъ“, и отчетливо произноситъ ее, отчеканивая каждое слово *). Послѣ того, какъ дѣти, повторятъ эту фразу, учитель спрашиваетъ ихъ:—Сколько словъ вы сейчасъ повторяли? (4 слова).

— Какое первое слово въ этой фразѣ? (Сестра).

— Скажи второе по счету слово. (и).

— Сколько словъ еще осталось? (Два слова).

— Какія же это слова? (братъ, гуляютъ).

Дальше слѣдуетъ звуковой разборъ каждаго изъ этихъ словъ по тому же образцу, какъ анализировалось нами выше слово „*рука*“.

Когда дѣти будутъ уже имѣть хотя нѣкоторый навыкъ въ въ диктовкѣ звуковой, можно вести съ ними такъ называемую **наглядную диктовку**, или письмо по картинкамъ. Упражненіе это не должно игнорироваться въ школьныхъ занятіяхъ, потому что оно имѣетъ очень важное значеніе, способствуя выработкѣ въ дѣтяхъ навыка къ сознательному письму.

---

*) Можно еще при каждомъ словѣ ударять рукой по столу, чтобы дѣти, увидя что рука дѣлаетъ 4 удара, не сомнѣвались, что и словъ здѣсь 4, а не 3.

Обращая вниманіе на то, что однимъ изъ наиболѣе жгучихъ вопросовъ, поднятыхъ современной наукой, является вопросъ о томъ, какъ поставить дѣло пріученія дѣтей къ правописанію на правильную дорогу, какъ сдѣлать письменную рѣчь дѣтей сознательной, мы особенно рекомендуемъ учащимъ, занимающимся съ дѣтьми въ начальной школѣ, не игнорировать именно этого вида диктовки, т. е. диктовки наглядной. Матеріалъ для такого рода диктовки можно найти въ букваряхъ, обращающихъ вниманіе на требованія современной психологіи и педагогики, старающихся отвѣчать этимъ требованіямъ, напр. въ „Новомъ русскомъ букварѣ“ В. А. Флерова, гдѣ почти въ началѣ книжки (на 16 стр.) уже помѣщены картинки, на которыхъ изображенъ знакомый дѣтямъ предметъ, названіе котораго они должны написать въ своихъ тетрадяхъ, послѣ предварительнаго анализа. Такъ, напр., на 16 стр. азбуки Флерова внизу изображена картинка козы, рядомъ съ которой помѣщено слово „*ушла*“, и картинка собаки, рядомъ съ которой помѣщено слово „выла“. Дѣтямъ предлагается написать эти двѣ фразы, которыя какъ бы сама книга диктуетъ имъ картинками и написанными словами. Спросивши предварительно учениковъ, что изображено на картинкѣ, видѣли ли они когда-нибудь живую козу, какая она бываетъ и для чего ее держатъ *), учащій спрашиваетъ учениковъ, какая же, слѣдовательно, фраза написана въ книгѣ только не простыми словами, а картинкой и словомъ („коза ушла“), послѣ чего переходитъ къ звуковому анализу этихъ словъ, чтобы предупредить тѣ ошибки, которыя дѣти могутъ сдѣлать при письмѣ этихъ словъ **), послѣ чего только можно уже предложить дѣтямъ записать диктуемую имъ книгою фразу. Такимъ образомъ, наглядная диктовка должна сводиться къ звуковой, отличаясь отъ послѣдней только тѣмъ, что здѣсь дѣти пишутъ матеріалъ, который диктуетъ имъ не учащій, а какъ бы сама книга, и притомъ тотъ матеріалъ, который долженъ особенно ясно оживиться въ ихъ сознаніи при разглядываніи нарисованныхъ въ книгѣ картинокъ.

Матеріаломъ для подобной наглядной диктовки могутъ служить и не только однѣ картинки (въ нѣкоторыхъ букваряхъ ихъ

---

*) Подобные вопросы способствуютъ еще большему оживленію въ дѣтскомъ сознаніи слова „*коза*“.

**) Вообще надо помнить, что предупрежденіе ошибокъ должно быть постоянной заботой учащаго, чтобы глазъ дѣтей не привыкалъ къ невѣрно написанному.

вовсе нѣтъ), а вообще всѣ тѣ предметы, которые окружаютъ дѣтей въ классѣ или которые принесены учащимъ спеціально для этой цѣли, и названіе которыхъ состоитъ изъ буквъ, знакомыхъ дѣтямъ. Такъ, напр., дѣти могутъ, смотря на классный столъ учителя, писать слово *„столъ“* въ своихъ тетрадяхъ и т. п.

Такой же видъ наглядной диктовки имѣютъ и болѣе простыя упражненія, помѣщаемыя въ букваряхъ, напр., въ букварѣ Флерова, въ букварѣ Кл. Лукашевичъ,—дописать недостающія буквы въ словѣ, подписанномъ подъ рисункомъ какого-нибудь предмета. Такъ, напр., на 8 стр. букваря Флерова подъ рисунками шаровъ подписаны только двѣ первыя буквы—ша, а вмѣсто остальныхъ поставлены точки. Въ букварѣ Лукашевичъ (стр. 7) подъ рисункомъ руки подписаны только первая, третья и четвертая буква (р. ка), а остальную дѣти должны дописать сами, принимая во вниманіе, что должно выйти слово, нарисованное на картинкѣ, т. е. слово „рука“.

Эти наглядно-письменныя упражненія пріучаютъ дѣтей вызывать въ своемъ сознаніи ясный образъ того предмета, названіе котораго они пишутъ, и поэтому способствуютъ тому, что ученическое письмо съ первыхъ же шаговъ становится сознательнымъ.

Переходимъ теперь къ пріученію дѣтей къ собственно правописанію въ этотъ первый учебный годъ.

Весьма распространенъ взглядъ, что, пока дѣти не узнаютъ всѣхъ буквъ алфавита, нечего приступать къ прохожденію съ ними какихъ либо *орѳографическихъ правилъ*, потому что самое изученіе буквъ, устное и письменное является для нихъ трудомъ, требующимъ вниманія и напряженія. Соглашаясь отчасти съ этимъ взглядомъ, не можемъ не замѣтить, что личный опытъ показалъ намъ, какъ удобно и своевременно знакомить учениковъ съ нѣкоторыми самыми первоначальными и самыми легкими правилами правописанія при прохожденіи дѣтьми азбуки, параллельно съ изученіемъ печатныхъ и письменныхъ буквъ. Такъ, имѣя въ виду желаніе сдѣлать ученическое письмо по возможности раньше сознательнымъ, надо въ самомъ началѣ обученія дѣтей чтенію—письму, черезъ 5—6 уроковъ послѣ начальныхъ занятій по этому обученію, познакомить учениковъ съ *дѣленіемъ буквъ на гласныя и согласныя*. Это очень легко, возможно сдѣлать, сейчасъ же послѣ того, какъ дѣти изучатъ уже хоть нѣсколько согласныхъ и нѣсколько гласныхъ буквъ и, учащій будетъ имѣть возможность выяснить имъ разницу между этими буквами, т. е. обратить ихъ вниманіе на то, что гласныя

буквы—это такія, которыя мы легко можемъ тянуть полнымъ голосомъ: ааа, ууу, а согласныя—это такія, которыя мы можемъ легко и свободно тянуть только вмѣстѣ съ гласными (почему онѣ и называются „согласными"); напр., невозможно громко и безпрерывно тянуть полнымъ голосомъ букву х, а надо прибавить къ ней какую-нибудь гласную, и тогда будетъ возможно громко пѣть: ха... Когда дѣти сами поупражняются въ произношеніи полнымъ голосомъ и гласныхъ, и согласныхъ буквъ, разница между ними будетъ для нихъ ясна, и потомъ, когда будетъ изучаться каждая новая буква, они сами будутъ въ состояніи сейчасъ же опредѣлить, гласная она или согласная. По ознакомленіи съ этимъ правиломъ ведутся диктовки и списываніе съ подчеркиваніемъ гласныхъ и др.

Если познакомить дѣтей съ этимъ правиломъ, какъ мы рекомендовали выше, еще при началѣ изученія буквъ, то, опять таки еще при прохожденіи букваря, можно познакомить учениковъ съ *употребленіемъ на концѣ словъ ъ и ь.* Для этого достаточно только обратить вниманіе ихъ на то, что нѣкоторыя слова въ букварѣ, которыя они читали и которыя помѣщены уже послѣ буквы ъ), имѣютъ на концѣ знакъ, а нѣкоторыя—нѣтъ; что имѣютъ знакъ именно тѣ слова, которыя оканчиваются на согласную букву, а не имѣютъ—тѣ, которыя оканчиваются на гласную, причемъ, если послѣдняя въ словѣ согласная произносится твердо (напр., кк, въ словѣ „домъ") то послѣ нея надо писать ъ, а, если послѣдняя согласная мягкая (напр., въ словѣ „мать"),—то ь.

Точно такъ же, если дѣти еще при прохожденіи букваря познакомятся съ раздѣленіемъ буквъ на гласныя и согласныя, то сейчасъ же послѣ этого можно познакомить ихъ еще и съ *дѣленіемъ словъ на слоги и, вмѣстѣ съ этимъ, съ простѣйшимъ правиломъ переноса словъ изъ одной строчки въ другую.* Обыкновенно, слова, помѣщенныя въ букварѣ для чтенія и списыванія, уже сразу раздѣлены черточками на части—на слоги, и для того, чтобы дѣти поняли, что такое слогъ, надо обратить ихъ вниманіе на то, сколько гласныхъ буквъ въ каждой отдѣленной черточками части слова и сколько согласныхъ. Въ каждой такой части только одна гласная буква (*су—ма*), а согласныхъ не вездѣ одинаковое число: иногда одна (*му—ха*), иногда двѣ (*сум*—ка), иногда три (*скво*—рецъ), а иногда согласныхъ буквъ и вовсе нѣтъ (у—ха). Когда дѣти усвоятъ это, совсѣмъ не трудно выяснить, что слогъ это такая частица слова, въ которой непремѣнно должна быть только *одна* гласная буква, а согласныхъ можетъ быть одна,

двѣ, три, а можетъ и вовсе не быть. Слѣдовательно, въ каждомъ словѣ будетъ столько слоговъ, сколько въ немъ гласныхъ буквъ. Дѣлить же слова на слоги надо умѣть для того, чтобы мы могли одно и то же слово перенести изъ одной строчки въ другую, когда мы что-нибудь пишемъ, потому-что раздѣлять слова для переноса можно только по слогамъ; напр., если мы пишемъ слово *„муха“*, и оно не умѣщается у насъ на строчкѣ, мы должны сейчасъ же раздѣлить его на слоги (а для этого надо предварительно посчитать, сколько въ немъ гласныхъ буквъ, чтобы знать, сколько будетъ и слоговъ). Такъ какъ въ этомъ словѣ двѣ гласныя буквы, то, значитъ, здѣсь и слоговъ два—му—ха, значитъ и переносить мы можемъ такъ: му—ха *).

Рекомендуемъ такъ же возможно раньше обратить вниманіе дѣтей на то обстоятельство, что, когда мы начинаемъ что-либо писать (звуковую или наглядную диктовку, списываніе), мы должны начинать самое первое слово съ прописной или большой буквы, а, когда оканчиваемъ писать какое-нибудь слово или фразу, должны поставить точку, какъ бы желая этимъ показать, что здѣсь мы кончаемъ нашу рѣчь и останавливаемся. И слѣдующее слово, идущее послѣ точки, тоже надо писать съ прописной буквы. Это правило *употребленія прописной буквы въ самомъ началѣ письма и послѣ точки* очень легко выяснить дѣтямъ на письменныхъ примѣрахъ, помѣщенныхъ въ букварѣ, для чего надо только обратить вниманіе ихъ на то, что нѣкоторыя слова почему то написаны съ маленькой, строчной буквы, а нѣкоторыя—съ прописной. Въ чемъ же дѣло? Передъ словомъ, начинающимся съ прописной буквы, непремѣнно стоитъ точка, или слово это самое первое, слѣдовательно, въ такихъ случаяхъ и надо употреблять прописную букву.

Если при прохожденіи букваря не касаться этого правила, а оставить его на дальнѣйшее время, то этимъ внесется извѣстная доля механизма въ дѣтскую письменную работу, сопровождающую прохожденіе букваря: дѣти будутъ недоумѣвать, почему одно слово надо начинать писать съ маленькой буквы, а другое съ большой, и будутъ при списываніи ставить эти буквы совершенно механически, а при звуковой или наглядной диктовкѣ

*) Когда въ букварѣ между словами, задаваемыми дѣтямъ для списыванія, или предлагаемыми на звуковой диктовкѣ, встрѣтится слово, у котораго одинъ изъ слоговъ будетъ состоять только изъ одной гласной буквы (у—ха), надо обратить вниманіе дѣтей на то, что такой слогъ отдѣлять при переносѣ нельзя.

или всѣ слова (и въ фразахъ) писать съ прописной буквы, или наоборотъ—совершенно игнорировать эту букву,

Обыкновенно, перечисленныя выше правила—дѣленіе буквъ на гласныя и согласныя, употребленіе ъ и ь на концѣ словъ, переносъ словъ изъ одной строчки въ другую, прописная буква послѣ точки и въ началѣ рѣчи—сообщаются дѣтямъ только тогда, когда они приступаютъ уже, окончивши букварь, къ систематическому изученію правилъ орѳографіи, но мы рѣшаемся совѣтовать отступить отъ этого порядка и познакомить дѣтей съ этими правилами параллельно съ обученіемъ ихъ чтенію—письму, потому что на практикѣ мы убѣдились, что это не составляетъ для дѣтей труда, а, главнымъ образомъ, еще потому, что, опять таки опытъ показываетъ, что учащіеся очень часто сами обращаются къ учителю съ просьбой разъяснить имъ, почему на концѣ одного слова надо писать ъ, а на концѣ другого—нѣтъ, почему одно слово начинается съ большой буквы, а другое—съ маленькой, и т. п. И, если откладывать знакомство дѣтей со всѣми этими правилами на то время, когда они выучатъ уже всѣ буквы, то учитель долженъ при прохожденіи букваря оставить дѣтскую любознательность безъ отвѣта, обѣщая объяснить все это „потомъ". И получается, что все то время, пока ученикъ списываетъ матеріалъ изъ букваря, онъ въ очень многихъ случаяхъ дѣйствуетъ чисто механически, не понимая, почему, именно, такъ надо. Если же познакомить дѣтей съ этими правилами еще при изученіи ими азбуки, то, употребляя ихъ сознательно, они этимъ самымъ будутъ только практиковаться въ нихъ, а когда начнется систематическое изученіе орѳографическихъ правилъ, эти правила придется только повторить.

Проходитъ нѣкоторое время послѣ начала занятій въ школѣ, и азбука пройдена. Дѣти умѣютъ уже писать всѣ буквы, имѣютъ уже нѣкоторый навыкъ въ наглядной и звуковой диктовкѣ, въ списываніи словъ и фразъ изъ букваря и, если повести дѣло рекомендуемымъ нами путемъ, то и знакомы уже съ нѣкоторыми самыми легкими правилами правописанія; иначе говоря, они имѣютъ уже нѣкоторую подготовку для систематическаго прохожденія тѣхъ орѳографическихъ правилъ, которыя учителю необходимо пройти съ ними до конца этого перваго учебнаго года.

Переходя теперь къ опредѣленію того, какія же именно правила изъ сложной русской орѳографіи можно рекомендовать для усвоенія дѣтьми въ этотъ первый годъ ихъ занятій въ школѣ, вспомнимъ, что выше нами было уже указано, что въ этомъ отношеніи первый годъ долженъ быть несравненно короче слѣ-

дующихъ трехъ—второго, третьяго и четвертаго годовъ обученія, потому-что часть этого перваго года надо отвести на первоначальное ознакомленіе учениковъ со школьной обстановкой и учителя съ учениками и на прохожденіе азбуки. И неправильно будетъ, если учащій начальной школы, желая, чтобы въ первый годъ обученія ему осталось побольше времени для прохожденія правилъ и для болѣе интереснаго объяснительнаго чтенія чѣмъ то, которое онъ велъ съ дѣтьми по букварю, начнетъ торопиться при прохожденіи азбуки и не только не употребитъ нѣсколько уроковъ на выясненіе дѣтямъ выше рекомендованныхъ нами правилъ, но и вовсе исключитъ изъ своихъ занятій диктовку, какъ звуковую, такъ и наглядную, и сведетъ все дѣло обученія дѣтей чтенію письму къ изученію буквъ и къ чтенію помѣщеннаго въ букварѣ матеріала. Въ такомъ случаѣ учащій, конечно, выиграетъ во времени, такъ какъ гораздо скорѣе окончитъ прохожденіе азбуки, но тогда дѣти не получатъ никакой подготовки къ сознательному письму, и, на основаніи личнаго опыта, утверждаемъ, что тогда гораздо труднѣе будетъ научить ихъ впослѣдствіи правильно и, главное, сознательно, писать.

Но, когда-бы ни было окончено прохожденіе съ дѣтьми букваря, *въ этотъ первый годъ надо пройти слѣдующія орѳографическія правила*:

Дѣленіе буквъ на гласныя и согласныя.

Раздѣленіе гласныхъ буквъ на твердыя и соотвѣтственныя имъ мягкія.

Понятіе о слогѣ; дѣленіе словъ на слоги; слова односложныя, двухсложныя и многосложныя.

Переносъ словъ по слогамъ.

Твердый и мягкій знакъ на концѣ словъ послѣ согласныхъ *).

Мягкій знакъ внутри словъ между согласными.

Полугласная й въ концѣ и серединѣ словъ.

Употребленіе буквы э.

Буква і передъ гласными и въ словѣ „*міръ*“.

Понятіе о шипящихъ согласныхъ буквахъ (ж, ч, *ш, щ*).

Употребленіе гласныхъ буквъ (и, а, у) послѣ шипящихъ.

Удвоеніе согласныхъ буквъ.

Употребленіе точки въ концѣ рѣчи.

Употребленіе прописной буквы въ началѣ письма, послѣ точки и въ именахъ людей.

---

*) Эти правила, повторяемъ еще разъ, удобнѣе всего пріурочить, въ дѣляхъ сознательности обученія, къ прохожденію букваря.

Считаемъ, что въ этотъ первый годъ надо познакомить учениковъ съ употребленіемъ прописной буквы только въ именахъ людей, чтобы они умѣли написать свое имя, и чѣмъ раньше это сдѣлать, тѣмъ лучше, а съ употребленіемъ прописной буквы въ именахъ собственныхъ вообще (въ названіяхъ городовъ, рѣкъ, селъ и т. д.) можно познакомить дѣтей въ болѣе позднее время, именно тогда, когда они узнаютъ о дѣленіи именъ существительныхъ на собственныя и нарицательныя.

Кромѣ этихъ, перечисленныхъ нами выше правилъ, рекомендуемъ еще въ этотъ первый годъ обученія орѳографіи постепенно начинать знакомить дѣтей съ *наиболѣе употребительными коренными словами съ буквой ѣ.*

Часто считаютъ, что прохожденіе съ учениками этихъ словъ надо начинать только со второго года обученія не раньше. Но мы не можемъ согласиться съ этимъ, исходя изъ слѣдующихъ положеній: слова съ буквой ѣ являются такими, правописаніе которыхъ дѣти должны хорошо запомнить; объяснить же имъ, почему въ такомъ-то словѣ надо писать всегда букву ѣ, а не е, никакъ нельзя, слѣдовательно надо стремиться къ тому, чтобы у дѣтей образовались возможно прочные навыки въ правописаніи этихъ словъ, а для этого нужно, конечно, чтобы они какъ можно чаще упражнялись въ письмѣ подобныхъ словъ. Имѣя это въ виду и провѣривши на опытѣ, что, чѣмъ раньше начинать изученіе словъ съ буквой ѣ, тѣмъ лучше они запоминаются дѣтьми, мы и совѣтуемъ начинать ознакомленіе съ ними учениковъ по возможности раньше, даже еще и при прохожденіи букваря.—Изучая азбуку, дѣти могутъ безъ всякаго ущерба для изученія буквъ познакомиться съ нѣкоторыми самыми употребительнѣйшими и самыми легкими по своему буквенному составу коренными словами съ буквой ѣ. Такъ, послѣ того, какъ по азбукѣ пройдена буква ѣ, учащій можетъ сказать дѣтямъ, что существуетъ рядъ такихъ словъ, въ которыхъ всегда надо писать эту букву ѣ, а не е, и на звуковой диктовкѣ можетъ продиктовать именно такое слово съ буквой ѣ,—конечно, предупреждая учениковъ послѣ звукового разбора и передъ записью слова въ тетради, что въ этомъ словѣ звукъ е всегда изображается, какъ ѣ,—и предложитъ имъ запомнить это слово. Опытъ показываетъ, что при этомъ весьма полезно особенно останавливаться на такихъ словахъ, стараясь какъ можно больше оживить ихъ въ сознаніи дѣтей. Такъ, напр., когда учитель желаетъ познакомить дѣтей со словомъ „*лѣсъ*“, онъ можетъ послѣ устныхъ вопросовъ, касающихся содержанія этого поня-

тія *), показать имъ картинку лѣса, подъ которой было бы подписано крупнымъ и жирнымъ шрифтомъ слово „*лѣсъ*“ (ѣ можетъ быть какъ-нибудь выдѣлено); еще лучше, если учитель, хотя бы въ схематическомъ видѣ, набросаетъ на доскѣ рисунокъ лѣса, заставляя учениковъ какъ бы подсказывать ему, что надо рисовать для того, чтобы вышелъ лѣсъ (деревья, кусты, траву, цвѣты, грибы), и все время обращая вниманіе ихъ на то, что объ этомъ словѣ говорится такъ много и желательно даже нарисовать его потому, что оно всегда пишется съ буквой ѣ въ серединѣ. Окончивши свой рисунокъ, учащій долженъ подписать подъ нимъ это слово самъ или вызвать для этого какого-нибудь ученика (можно даже и нѣсколькихъ: одинъ подпишетъ—стереть, вызвать другого и т. д). Весьма полезно, чтобы дѣти сами въ своихъ тетрадяхъ изобразили что-нибудь хотя и мало похожее на лѣсъ и подписали, что это „лѣсъ“, но думаемъ, что къ этому можно приступать только позднѣе, чтобы не вышло задержки **).

Пройденныя съ дѣтьми подобнымъ образомъ коренныя слова съ буквой ѣ запечатлѣваются у нихъ въ памяти, потому-что на нихъ обращается исключительное вниманіе и они сопровождаются наглядными образами тѣхъ понятій, которыя въ нихъ заключаются, и опытъ свидѣтельствуетъ, что при такой постановкѣ дѣла обыкновенно весьма скучное, трудное и непріятное для учениковъ зазубриваніе словъ съ буквой ѣ обращается въ любимое дѣтьми занятіе, котораго они съ нетерпѣніемъ ждутъ и просятъ. Пусть во время прохожденія азбуки дѣти пройдутъ 5—10 такихъ словъ,—и того достаточно, и то—облегченіе для будущаго, когда начнется и систематическое прохожденіе правилъ, и болѣе серьезное объяснительное чтеніе.

Кромѣ словъ съ буквой ѣ, въ этотъ же первый годъ обученія рекомендуемъ обратить вниманіе на правописаніе такихъ словъ, какъ *счетъ* (считать), *щетка* (щетина), *пища*, *писчій*, *песчаный*, *солнце*, *сердце*. Выяснить дѣтямъ, почему именно эти слова пишутся такъ, а не иначе, почему въ словѣ „*счетъ*“ пишется *сч*, а въ словѣ „*щетка*“ щ—нельзя, а надо заботиться, чтобы дѣти прямо запомнили правописаніе этихъ словъ. Съ этой стороны слова эти похожи на коренныя слова съ буквой ѣ, почему и проходить ихъ мы будемъ ниже рекомендовать тѣмъ же способомъ, что и слова съ буквой ѣ.

---

*) Были-ли вы въ лѣсу? Что въ лѣсу растетъ?

**) Болѣе подробно о пріученіи дѣтей къ правописанію словъ съ буквой ѣ будетъ сказано дальше.

Возвращаемся теперь къ тѣмъ правиламъ, которыя мы отмѣчали выше какъ такія, которыя дѣти должны пройти въ первый годъ своего обученія въ школѣ. Какъ надо вести дѣло, желая не только познакомить дѣтей съ этими правилами, но и утвердить ихъ въ нихъ?

Отвѣчая на этотъ вопросъ, скажемъ прежде всего, что, конечно, необходимо поставить занятія такъ, чтобы дѣти сами, подъ руководствомъ учащаго, выводили эти правила изъ анализа соотвѣтственныхъ, предложенныхъ имъ примѣровъ и имѣли возможность упражняться въ примѣненіи этихъ правилъ на практикѣ, чтобы получить въ нихъ извѣстный навыкъ. Только въ такомъ случаѣ эти правила не явятся для учащихся отвлеченными, сухими, а подчасъ и малопонятными фразами, которыя они зазубриваютъ для того, чтобы черезъ нѣкоторое время забыть. Желая вывести правило при содѣйствіи самихъ дѣтей, учащій не долженъ сообщать имъ его въ готовомъ видѣ, а долженъ вести дѣло, примѣрно, слѣдующимъ образомъ:

1) произнести громко и отчетливо приготовленный имъ заранѣе примѣръ на то правило, съ которымъ онъ желаетъ познакомить учениковъ;

2) заставить дѣтей повторять этотъ примѣръ хоромъ и поодиночкѣ до тѣхъ поръ, пока онъ не будетъ усвоенъ ими;

3) записать примѣръ на доскѣ, сказавши дѣтямъ записать его въ тетрадяхъ, причемъ необходимо для избѣжанія возможныхъ ошибокъ или устно проанализировать правописаніе встрѣчающихся въ примѣрѣ словъ, или предупредить дѣтей о правописаніи тѣхъ словъ, которыя они не знаютъ или могли забыть;

4) произвести анализъ даннаго примѣра для послѣдующаго вывода изъ него правила;

5) заставить учащихся по наводящимъ вопросамъ вывести это правило;

6) произнести это правило въ опредѣленной, возможно простой и легкой формулировкѣ;

7) заставить учениковъ неоднократно повторить его.

Выведенное такимъ образомъ правило будетъ понятно дѣтямъ и не явится для нихъ чѣмъ-то отвлеченнымъ. Но, если на этомъ и прекратить изученіе съ дѣтьми даннаго правила, то можетъ случиться, что, усвоивши его, они не будутъ умѣть правильно употреблять его на практикѣ, то—есть не будетъ достигнуто самое главное. Для того, чтобы ученики не только усвоили формулировку какого-нибудь новаго правила, но и умѣли обращаться съ нимъ, исполняя какую-либо письменную работу, на-

до, послѣ вывода правила, предоставить имъ соотвѣтственный матеріалъ для практическаго упражненія въ немъ и руководить этимъ упражненіемъ.

Такое упражненіе въ примѣненіи на практикѣ изученнаго правила можетъ дать дѣтямъ устный разборъ того письменнаго матеріала на данное правило, который будетъ потомъ предложенъ имъ для списыванія. Такъ, напр., выведя съ дѣтьми какое-нибудь новое правило, учащій можетъ сказать дѣтямъ, взять имѣющіяся у нихъ книги для списыванія, открыть ихъ на соотвѣтствующей страницѣ, гдѣ помѣщено упражненіе (или статья) именно на то правило, которое только-что было выведено учениками и заучено, и можетъ приступить къ анализу этого упражненія. Послѣ того, какъ фраза будетъ отчетливо прочитана учениками и выяснена имъ со стороны внутренняго содержанія (если упражненіе—связный разсказъ, надо прежде всего прочесть его отъ начала до конца и выяснить содержаніе его дѣтямъ), дѣтямъ предлагается внимательно подумать надъ каждымъ ея словомъ и посмотрѣть, нѣтъ ли въ ней какого-нибудь слова, которое подошло бы подъ только-что выведенное правило. Слова, отмѣченныя дѣтьми, какъ таковыя (хотя бы они и не подходили подъ данное правило), должны подвергаться разбору, опредѣляться, подходятъ ли они, дѣйствительно, подъ новое правило, которое должно неоднократно повторяться. На правописаніе же словъ, соотвѣтствующихъ прежде изученнымъ правиламъ, учащій тоже долженъ обращать вниманіе дѣтей, требуя отъ нихъ объясненія, почему это слово написано именно такъ.

Подобный разборъ письменнаго матеріала на выученное правило уже, конечно, даетъ учащимъ нѣкоторый навыкъ въ обращеніи съ правиломъ на практикѣ, тѣмъ болѣе, что впослѣдствіи они будутъ дома списывать разобранное въ классѣ устно упражненіе. Но еще лучше практикуются дѣти въ правописаніи словъ на данное правило, если разъясненіе имъ этого правила соединено съ такъ называемой предваряющей или объяснительной диктовкой, когда, послѣ вывода новаго правила изъ соотвѣтствующихъ примѣровъ, ученикамъ предлагаются новые примѣры на это правило, которые, послѣ повторенія и подробнаго анализа, записываются и провѣряются, съ постоянной при этомъ ссылкой на выведенное въ началѣ урока правило.

Чтобы показать, какъ мы представляемъ себѣ веденіе подобнаго рода занятій на практикѣ, предлагаемъ вниманію нашихъ читателей слѣдующій примѣрный урокъ:

Подробный конспектъ объяснительной диктовки съ предварительнымъ разъясненіемъ слѣдующаго правила:

„Чтобы смягчить согласную букву внутри слова передъ другою согласною, послѣ нея пишутъ Ь“.

Въ планѣ этого подробнаго конспекта будемъ различать слѣдующія IV части:

I. Усвоеніе правила путемъ анализа соотвѣтствующихъ примѣровъ.

II. Диктовка новыхъ примѣровъ и повтореніе ихъ учениками.

III. Анализъ этихъ примѣровъ и ихъ запись.

IV. Провѣрка написаннаго.

I. Усвоеніе правила путемъ анализа соотвѣтствующихъ примѣровъ.

Призвавши дѣтей къ вниманію, учитель громко и отчетливо произноситъ примѣръ: *„Отецъ купилъ санки“*, послѣ чего дѣти повторяютъ этотъ примѣръ всѣ вмѣстѣ (хоромъ) и отдѣльно. Когда учащій находитъ, что примѣръ достаточно усвоенъ дѣтьми, онъ записываетъ его на доскѣ самъ, въ то время, какъ дѣти пишутъ его въ своихъ тетрадяхъ. Можно, чтобы и на доскѣ записывалъ примѣръ вызванный для этой цѣли ученикъ, но рекомендуемъ въ первое время занятій съ дѣтьми не прибѣгать къ этому, потому-что теряется много времени, примѣръ можетъ быть записанъ, если и правильно, то неразборчиво, не достаточно крупно, да и къ тому же у записывающаго его на доскѣ онъ будетъ или отсутствовать въ тетради, или придется терять время, ожидая, пока онъ будетъ его записывать.

Конечно, пока еще ученики не сильны въ звуковой диктовкѣ, и вообще пока они не имѣютъ почти никакого навыка въ письмѣ, между повтореніемъ примѣра и записью его долженъ быть проведенъ устно анализъ каждаго слова изъ произнесеннаго примѣра, подобно тому, какъ нами указанъ уже выше анализъ слова *„рука“*, послѣ чего только можно перейти къ записи примѣра, въ противномъ же случаѣ будетъ много ошибокъ. Когда же учащій имѣетъ основаніе думать, что дѣти умѣютъ написать продиктованныя имъ слова примѣра, то анализъ можетъ быть выпущенъ и замѣненъ только предупрежденіемъ возможныхъ ошибокъ, но въ первый годъ обученія дѣтей правописанію лучше лишній разъ устно проанализировать примѣръ предъ его записью, чѣмъ напрасно понадѣяться на знаніе учениковъ и этимъ дать имъ возможность сдѣлать ошибки.

Такъ, передъ записью вышеприведеннаго примѣра: „*Отецъ купилъ санки*“, учитель долженъ на предварительномъ анализѣ его, кромѣ опредѣленія количества словъ въ данномъ примѣрѣ и перечисленія буквъ каждаго слова, обратить вниманіе дѣтей на то, что въ нѣкоторыхъ словахъ этого примѣра надо писать на концѣ ъ, а въ нѣкоторыхъ не надо, и если дѣти знакомы уже съ этимъ правиломъ, параллельно повторить и его.

Когда первый примѣръ записанъ на доскѣ, учитель произноситъ второй *) „*У Саньки новая книга*“. Передъ повтореніемъ этого примѣра, для того чтобы онъ былъ понятенъ дѣтямъ, имъ выясняется, что „Санька“—это имя мальчика (Александра) или дѣвочки (Александры), почему и писать надо это слово съ прописной буквы.

Этотъ новый примѣръ подвергается передъ записью всему тому же, чему подвергался и первый, причемъ особенно необходимо предупредить дѣтей, что въ словѣ „Саньки“ послѣ буквы н надо писать ь.

Когда эти оба примѣра записаны одинъ подъ другимъ на доскѣ и въ тетрадяхъ учениковъ, слѣдуетъ разборъ и сравненіе ихъ.

— Прочти первый примѣръ,—говоритъ учащій, обращаясь къ какому-нибудь ученику („Отецъ купилъ санки“).

— О комъ говорится въ этомъ примѣрѣ? (Объ отцѣ).

— Что же именно о немъ говорится? (Что онъ купилъ санки).

— Какой еще другой примѣръ мы повторяли и записывали? („У Саньки новая книга“).

— О комъ мы что-то узнали изъ этого примѣра? (О Санькѣ).

— Что же мы узнали о Санькѣ? (Что у Саньки есть новая книга).

— Теперь, дѣти, посмотрите внимательно на эти два примѣра и скажите мнѣ, не найдете ли вы въ первомъ изъ нихъ такого слова, которое было бы похоже на какое-то слово во второмъ? (Слово „*санки*“ въ первомъ примѣрѣ похоже на слово „Саньки“ во второмъ).

— Подчеркнемъ эти слова на доскѣ и въ тетрадяхъ.

— Совсѣмъ ли одинаковыя эти слова?—спрашиваетъ учитель и при томъ отчетливо произноситъ: „*санки*“, „*Саньки*“—первое слово безъ смягченія въ серединѣ, второе—мягко. (Нѣтъ, эти слова не совсѣмъ одинаковы).

Для того, чтобы дѣти сами вывели, какая же между ними

*) Для вывода даннаго правила удобнѣе взять два примѣра.

разница, можно повести дѣло такъ: вызвать сразу двухъ учениковъ, и одного изъ нихъ заставить медленно по одной буквѣ произносить слово „*санки*“ изъ перваго примѣра, а другого—слово „Саньки“ изъ второго примѣра.

— Произнеси первую букву слова „санки“ (Первый ученикъ произноситъ: с).

Теперь ты произнеси первую букву слова „Саньки“ (Второй произноситъ—с).

— Одинаковыя ли первыя буквы въ этихъ двухъ похожихъ одно на другое словахъ? (Одинаковыя).

— Одинаково ли онѣ произносятся? (Одинаково).

— Какъ же именно—твердо или мягко? (твердо).

— Назови вторую букву въ словѣ „санки“ (а).

— Какая вторая буква въ словѣ „Саньки“? (тоже а).

— Значитъ, одинаковыя ли вторыя буквы въ этихъ словахъ и одинаково ли онѣ произносятся? (Одинаковыя и произносятся совершенно одинаково).

— Скажи третью букву слова „санки“. (Н—говоритъ ученикъ твердо, произнося эту букву).

— Произнеси третью букву въ словѣ „Саньки“ (нь—произноситъ ученикъ, выговаривая букву н мягко).

— Одинакова ли третья буква въ этихъ похожихъ словахъ? (Одинакова).

— Какая же это именно буква? (Буква н).

— Одинаково ли произносится эта буква оба раза? (Нѣтъ, произносится различно).

— Въ чемъ же эта разница? (Въ первомъ случаѣ буква н произносится твердо, а во второмъ—мягко).

— Назови четвертую и пятую букву въ словѣ „санки“ (ки).

— А сколько буквъ осталось еще въ словѣ „Саньки“? (три буквы).

— Есть ли между ними такія, которыя были бы одинаковы съ послѣдними буквами слова санки“? (Есть: к и и).

— Какая же буква есть еще лишняя въ словѣ „Саньки“ и гдѣ она находится? (Есть лишняя буква ь; стоитъ она послѣ буквы н).

— Значитъ, чѣмъ же только эти слова не совсѣмъ похожи одно на другое, когда мы ихъ произносимъ? (Тѣмъ, что въ первомъ словѣ буква н произносится твердо, а во второмъ—мягко).

— А чѣмъ они отличаются другъ отъ друга когда мы ихъ пишемъ? (Тѣмъ, что во второмъ случаѣ послѣ буквы н пишется ь).

— Какъ же вы думаете, зачѣмъ мы пишемъ въ словѣ „Саньки“ ь, послѣ буквы н? (Чтобы произнести эту букву мягко).

— А какая это буква—н—гласная или согласная? (Согласная).

— Значитъ, какую же букву мы хотимъ въ данномъ случаѣ произнести мягко? (Согласную).

— А почему же нѣтъ ь въ словѣ „санки“ послѣ той же согласной буквы н? (Потому что здѣсь эта согласная произносится твердо).

— Посмотрите теперь на слово „Саньки“ и скажите, какую слѣдующую букву произносимъ мы въ этомъ словѣ, послѣ буквы н? (букву к).

— Гласная это буква или согласная? (Согласная).

— Значитъ, мы ставимъ ь между двумя какими буквами? (Между двумя согласными).

— Теперь послушайте всѣ внимательно, что я вамъ скажу: *Чтобы произнести мягко-согласную букву внутри слова, передъ другою согласною, послѣ нея пишутъ ъ.*

Можетъ быть, дѣти и сами будутъ въ состояніи вывести это правило, но считаемъ, что для предупрежденія невѣрной или неполной формулировки его, лучше вывести его самому учащему.

Когда правило произнесено учителемъ, дѣти повторяютъ его сначала хоромъ вмѣстѣ съ учителемъ, послѣ хоромъ сами (подъ тактъ, даваемый учителемъ) и, наконецъ, поодиночкѣ. Когда это новое правило усвоено дѣтьми, слѣдуетъ.

II. Диктовка новыхъ примѣровъ на это правило и повтореніе ихъ учениками.

— Слушайте внимательно новый примѣръ:

„Мальчикъ вышелъ на крыльцо“.

— Повторите его всѣ хоромъ.

— Повтори ты одинъ.

— Когда примѣръ повторенъ, надо проанализировать его и послѣ записать.

III. Анализъ примѣра и его запись.

Анализъ примѣровъ долженъ производиться (по крайней мѣрѣ на первыхъ порахъ) подобно тому, какъ онъ указанъ нами на звуковой диктовкѣ, т. е. должно быть опредѣлено: 1) сколько словъ въ данномъ примѣрѣ, 2) какое первое слово, какое второе и т. д., 3) должны быть перечислены звуки, входящіе въ составъ каждаго слова, причемъ особенное вниманіе должно быть обращено на тѣ слова, которыя подходятъ подъ правило, и когда говорится, что въ серединѣ ихъ пишется, 6) необходимо повторять только что изученное правило. Послѣ подобнаго анализа новаго примѣра, онъ можетъ быть записанъ на доскѣ и въ ученическихъ тетрадяхъ.

Подобнымъ образомъ разбираются и записываются и другіе примѣры на данное правило, напр., „Мельница сильна водою“. „Ольга написала письмо“, „Въ уголокъ упали угольки“ и т. п. Послѣ этого слѣдуетъ—

IV. Повѣрка диктовки, которая состоитъ изъ слѣдующихъ частей:

1) чтеніе учениками написаннаго ими матеріала по своимъ тетрадямъ или по тетрадямъ товарищей;

2) исправленіе диктовки, написанной на доскѣ, и такое же исправленіе учениками своихъ тетрадей;

3) уясненіе основанія такого или иного правописанія съ повтореніемъ правила.

Общія указанія этого плана пригодны и для веденія диктовки **провѣрочной**, имѣющей своею цѣлью обнаруженіе, усвоено ли дѣтьми одно какое-либо выученное ими правило или группа правилъ. Только въ такомъ случаѣ выпускается выводъ правила и предварительный разборъ диктуемаго матеріала.

По этому же плану можно вести дѣло и при задаваніи дѣтямъ самостоятельныхъ работъ по *списыванію*. Скажемъ нѣсколько словъ о списываніи, какъ о средствѣ для пріученія къ правописанію. Въ послѣднее время въ современной намъ наукѣ все громче и громче раздается голосъ, требующій предоставить списыванію, особенно съ писаннаго текста, свободный просторъ, вплоть до вытѣсненія диктовки включительно. Конечно, авторы подобнаго рода руководствъ имѣютъ въ виду не механическое списываніе—срисовываніе буква за буквой какого-либо текста, а упражненіе, создающее въ списывающемъ субъектѣ правильные зрительные и двигательные навыки. Нельзя не признать того огромнаго значенія, которое имѣетъ правильно поставленное списываніе, а, слѣдовательно, нельзя и не рекомендовать самымъ настоятельнымъ образомъ выполнять большую часть письменныхъ школьныхъ работъ именно списываніемъ, тѣмъ болѣе, что подобнаго рода руководствъ появился въ послѣднее время огромный выборъ. Укажемъ хотя нѣкоторыя изъ нихъ: „Новѣйшій зрительный диктантъ“ Сипачева и Бѣлоцвѣтовой, „Пособіе къ наглядному изученію русскаго правописанія“ Михайлова, и болѣе новѣйшія изданія: „Пиши грамотно“ У. Тумима, „Наглядные уроки письма“ Вс. Флерова и др. *).

*) Эти два послѣднія руководства заслуживаютъ особеннаго вниманія, а книга Флерова можетъ быть одинаково рекомендована какъ для списыванія, такъ и для пріученія дѣтей къ изложенію своихъ мыслей.

Для того, чтобы списываніе, какъ въ этотъ первый годъ пріученія дѣтей къ правописанію, такъ и въ слѣдующіе, принесло надлежащую пользу и дѣйствительно создало въ сознаніи учениковъ правильные зрительные и двигательные навыки, необходимо, чтобы оно было не механическое, а соединенное съ живымъ пониманіемъ записываемаго (почему и необходимо передъ списываніемъ какого-либо матеріала объяснять его дѣтямъ), должно интересовать учащихся, а не являться для нихъ безконечно скучнымъ упражненіемъ, и, главное, оно должно итти по строго установленному плану. Не соглашаясь съ тѣмъ мнѣніемъ, что списываніе должно окончательно вытѣснить диктовку, какъ нѣчто безусловно вредное въ цѣляхъ правописанія, мы считаемъ списываніе, разъ оно правильно поставлено, такимъ же полезнымъ средствомъ для выработки орѳографически-правильнаго письма, какъ и рекомендуемая нами выше объяснительная диктовка, причемъ въ первомъ случаѣ (при списываніи) можетъ оставаться тотъ же планъ занятій, что указанъ нами выше при рѣчи о диктовкѣ, съ тѣмъ только дополненіемъ, что, если матеріалъ для списыванія представляетъ не отдѣльныя фразы, а цѣлый разсказъ, то прежде всего необходимо сдѣлать его предметомъ объяснительнаго чтенія, чтобы уяснить дѣтямъ его содержаніе, и только послѣ этого можно приступать къ анализу каждой фразы по плану объяснительной диктовки.

Для того, чтобы списываніе было возможно меньше механическимъ, безсознательнымъ, полезно соединять его съ такими упражненіями, которыя уже непремѣнно требуютъ сознательнаго отношенія къ работѣ; такъ, задавая дѣтямъ списать какой-нибудь матеріалъ, находящійся, конечно, въ связи съ изучаемыми правилами правописанія, можно предложить имъ выписать оттуда слова, въ которыхъ есть только одна гласная буква, или двѣ, три гласныхъ буквы, просто подчеркнуть всѣ гласныя или, наоборотъ, всѣ согласныя буквы въ переписываемомъ упражненіи, раздѣлить списываемыя слова на слоги, выписать по-началу односложныя, послѣ двухсложныя и многосложныя слова, подчеркнуть гласныя буквы послѣ шипящихъ, дописать слова, на концѣ которыхъ долженъ стоять ь или ъ, выписать слова, имѣющія ъ (ь) на концѣ, и т. п. Подобныя упражненія можно найти въ книгѣ Флерова „Наглядные уроки письма“.

Пользуясь этими двумя средствами—объяснительной диктовкой и списываніемъ—можно выработать въ дѣтяхъ въ первый же годъ ихъ занятій въ школѣ прочные навыки въ правописаніи словъ, отвѣчающихъ выше отмѣченнымъ правиламъ.

Если списываніе имѣетъ такое огромное значеніе для усвоенія дѣтьми тѣхъ правилъ правописанія, которыя могутъ быть выведены изъ анализа соотвѣтствующихъ примѣровъ, то еще большую пользу можетъ оно принести, создавая въ дѣтскомъ сознаніи правильные навыки въ письмѣ такого матеріала, правописаніе котораго дѣти должны прямо запомнить,—мы имѣемъ въ виду слова съ буквой ѣ и отмѣченныя нами выше слова (счетъ щетка и т. д.), которыя мы съ этой именно стороны сближаемъ съ кореннымъ словами съ буквой ѣ.

Выше мы излагали уже, на основаніи данныхъ опыта, какъ мы полагаемъ вести дѣло обученія дѣтей подобнымъ словамъ. Прибавимъ теперь, что, если на первыхъ порахъ не всегда возможно сопровождать каждое такое слово самостоятельными дѣтскими рисунками, то черезъ нѣкоторое время это не представитъ никакого особеннаго труда, потому-что дѣло здѣсь не въ томъ, *какъ* нарисуетъ ученикъ какой-нибудь предметъ, а именно въ томъ, что, трудясь надъ его рисункомъ, онъ этимъ самымъ оживитъ и закрѣпитъ его въ памяти, и то слово съ буквой ѣ, которое онъ потомъ подпишетъ подъ своимъ рисункомъ, будетъ для него не отвлеченнымъ, а свяжется именно съ этимъ представленіемъ нарисованнаго предмета. Конечно, не будемъ и говорить о томъ, что подобные дѣтскіе рисунки должны быть самые простые, самые несложные, скорѣе схемы, чѣмъ рисунки, при чемъ при встрѣчающихся затрудненіяхъ самъ учащій долженъ приходить на помощь дѣтямъ. Намъ могутъ возразить на это, что часто и самъ учитель можетъ вовсе не умѣть рисовать; пусть такъ, но это нисколько не измѣняетъ дѣла, потому-что, повторяемъ, мы имѣемъ въ виду не художественное рисованіе, а такъ сказать, оживленіе даннаго понятія въ дѣтскомъ сознаніи, благодаря схематическому изображенію его, а таковое сдѣлать далеко не такъ трудно, какъ это кажется. Но, замѣтимъ, что въ данномъ случаѣ, болѣе чѣмъ гдѣлибо, необходимо предоставить полный просторъ дѣтской самодѣятельности—рисуйте, какъ хотите, какъ знаете, какъ вы представляете себѣ данный предметъ, а, если же явятся такіе ученики, которые скажутъ, что они не умѣютъ вовсе ничего нарисовать, то къ нимъ то на помощь и долженъ притти учитель. Такъ, напр., мы видѣли на практикѣ, что нѣкоторыя дѣти не въ состояніи были приняться за рисунокъ, который долженъ былъ изображать *лѣсъ*. Желая имъ помочь, учащій спрашиваетъ, что должно нарисовать для того, чтобы вышелъ лѣсъ? (Деревья). Если мы посмотримъ на дерево, какая часть его бросится намъ прежде всего въ глаза? (Стволъ).—Нарисуемъ этотъ стволъ двумя близко

идущими одна отъ другой, стоячими, (но не совершенно ровными, т. к. деревья почти никогда не имѣютъ совершенно ровнаго ствола) линіями, которыя, чѣмъ ближе къ верхушкѣ, тѣмъ больше сходятся.—Что идетъ отъ ствола во всѣ стороны? (Вѣтки). Въ длину онѣ идутъ или поперекъ? (Поперекъ). Всюду ли одинакова ихъ толщина? (Нѣтъ, чѣмъ дальше отъ ствола, тѣмъ онѣ тоньше). Чертите двойныя поперечныя линіи въ разныя стороны отъ ствола такъ, чтобы онѣ постепенно суживались. Отъ нихъ уже проводите болѣе тоненькія линіи—вѣтки въ различныя стороны. Чѣмъ бываютъ покрыты вѣтки? (Листьями). Рисуйте на нашихъ линіяхъ-вѣткахъ черточки, или кружочки—вотъ и листья. Когда подобная схема сдѣлана, можно спросить еще дѣтей, чѣмъ покрытъ всегда стволъ дерева? (Корой). Какого она бываетъ цвѣта? (Темнаго, а у березы свѣтлаго). Можно предложить желающимъ затушевать стволъ—покрыть его корой. Подобнымъ образомъ дѣти не затруднятся изобразить и еще сколько угодно деревьевъ, подъ которыми можно изобразить въ видѣ близко стоящихъ одна отъ другой прямыхъ линій траву, и въ результатѣ—лѣсъ.

Для изображенія, напр., *цвѣтка*, надо обратить вниманіе дѣтей, что въ каждомъ цвѣткѣ есть серединка (надо нарисовать небольшой кружочекъ), отъ которой во всѣ стороны идутъ лепестки—рисуйте продолговатые полукружки съ разныхъ сторонъ этой серединки. Цвѣтокъ бываетъ на стебелькѣ,—проведите линію отъ цвѣтка внизъ; на стебелькѣ сидятъ, обыкновенно, листики,—нарисуйте продолговатые полукружки, только больше тѣхъ, что изображаютъ лепестки цвѣтка, по бокамъ стебелька,—и цвѣтокъ готовъ.

Вѣнокъ состоитъ изъ нѣсколькихъ такихъ цвѣтовъ, расположенныхъ по кружку,—нарисуйте кружокъ и на немъ близко одинъ отъ другого цвѣточки.

Желая изобразить *вѣтку*, возьмите только одну часть дерева, какъ оно нарисовано для лѣса.

Изображая *тѣнь*, нарисуйте какой угодно предметъ, а подъ нимъ затушуйте темное пятно—это будетъ изображать падающую отъ него тѣнь. Мы видѣли, какъ одна дѣвочка нарисовала тѣнь, падающую отъ футляра со своими собственными очками—продолговатый кружокъ съ перечеркой по серединѣ изображалъ футляръ, а намазанное около него темное пятно—тѣнь отъ него.

Желая изобразить *лѣто*, вспомнимъ, что лѣтомъ растутъ вкусныя ягоды и грибы и, нарисовавши ихъ (для ягодъ—кружочекъ, висящій на изогнутой линіи, для грибовъ—двѣ параллельныя линіи—ножка, полукружокъ надъ этими линіями—шапочка), подпишемъ „лѣто“.

Изучая слово *рѣчка*, нарисуемъ двѣ волнистыя линіи, одна недалеко отъ другой—это два берега рѣки, и пространство между этими берегами затушуемъ легонько карандашемъ—это вода.

Изображая *гнѣздо*, нарисуемъ полукружокъ и зачертимъ его линіями въ разныхъ направленіяхъ—это прутики, изъ которыхъ оно сдѣлано, и т. д.

Немного труднѣе обстоитъ дѣло съ такими словами, какъ, напр., *дѣвочка, дѣти,* или со словами отвлеченными, напр. *бѣда, пріобрѣлъ.* Но и здѣсь можно рисовать схемы; такъ, изображая *дѣвочку*, вмѣсто головы нарисуемъ кружокъ; внизу его—двѣ маленькія линіи—шея, дальше четырехугольникъ съ закругленными наверху концами—туловище; внизу его—двѣ продольныя палочки, оканчивающіяся поперечными черточками—ноги, а съ боковъ—двѣ поперечныя палочки—руки. Правда, подобнаго рода рисунокъ будетъ мало изященъ и, быть можетъ, и мало похожъ, но, главное, рисованіе его, несомнѣнно, займетъ дѣтей и тѣмъ самымъ закрѣпитъ въ ихъ сознаніи подписанное подъ нимъ слово.

Но какъ же быть со словами на букву *ѣ*, въ которыхъ выражается отвлеченное понятіе? Опять таки выразить ихъ наглядно. Такъ, напр., мы наблюдали, какъ при изученіи слова *„бѣда“*, дѣтямъ было предложено придумать, какая бѣда можетъ съ ними случиться или недавно случилась? Одна дѣвочка разсказала, что у нея сегодня случилась подобная бѣда: она разбила свою чашку. Учительница предложила дѣтямъ изобразить эту бѣду на бумагѣ—нарисовать сначала цѣлую чашку, а рядомъ—одни осколки отъ нея. Чашку изображалъ маленькій полукружокъ, оканчивающійся наверху прямой линіей, внизу котораго находился неполный кружокъ (неполный, потому что часть его находилась какъ бы позади чашки), а осколки—кучка малюсенькихъ продолговатыхъ кружочковъ.

Передъ тѣмъ, какъ нарисовать слово *„пріобрѣлъ“*, у дѣтей надо спросить—что они пріобрѣли—купили, напр., вчера?—Тетрадь, ручку, и т. д. Одна дѣвочка пожелала изобразить календарь, который вчера пріобрѣлъ ея папа, и нарисовала четырехугольникъ, вверху его написала годъ, посерединѣ — число, внизу—названіе дня.

Подобнымъ образомъ можно пройти съ дѣтьми большую группу словъ съ буквой *ѣ*.

Совѣтуемъ точно также вести дѣло и съ пріученіемъ дѣтей къ правописанію такихъ словъ, какъ *счетъ, щетка, птица, солнце, сердце.*

Такъ, напр., для слова „*счетъ*“ *) можно нарисовать четырехугольникъ, который долженъ изображать листикъ бумаги, и на немъ записать какой угодно счетъ: 2 тетради—6 коп., карандашъ—3 коп., перья—5 коп., итого—14 коп. Та же дѣвочка, которая рисовала календарь для слова „пріобрѣлъ“, пожелала написать счетъ, купленныхъ наканунѣ игрушекъ на елку (дѣло было передъ Рождествомъ), и записала, сколько она истратила на орѣхи, на золотую бумагу, на звѣздочки и проч.

Изображая рисунокъ *щетки*, можно нарисовать сначала только три продольныя параллельныя палочки и внизу подчеркнуть ихъ чертой, какъ будто наша щетка торчитъ щетиной вверхъ, и обратить вниманіе дѣтей на то, что такой рисунокъ уже сразу похожъ на ту первую букву въ этомъ словѣ, которую намъ и надо замѣтить; послѣ между этими тремя продолговатыми палочками надо провести еще и еще, пока щетина, которую онѣ изображаютъ, не станетъ густой.

Рисуя *солнце*, изобразимъ кругъ, отъ котораго идутъ линіи—лучи во всѣ стороны и т. д.

Повторяемъ еще разъ, данные опыта свидѣтельствуютъ о томъ, что подобный способъ прохожденія съ ученикамн словъ съ буквою *ъ* въ корнѣ и подобныхъ имъ, правописаніе которыхъ необъяснимо, даетъ весьма благопріятные результаты, почему мы настоятельно и рекомендуемъ его въ настоящемъ руководствѣ.

Указаннаго выше матеріала, прохожденіе котораго имѣетъ своею цѣлью пріучить дѣтей къ правописанію, вполнѣ достаточно на первый годъ обученія. Конечно, рекомендуя проходить въ первый годъ именно эти правила, а не другія, мы тѣмъ самымъ не исключаемъ для учащаго возможности отступить отъ намѣчаемаго нами плана расположенія матеріала по 4 годамъ обученія, если онъ найдетъ почему-либо нужнымъ сдѣлать такъ, но думаемъ, что, еслибы случилось, что учащій успѣетъ пройти эти правила, и у него останется еще время, то лучше не итти дальше, а заняться повтореніемъ пройденнаго, чтобы возможно лучше утвердить въ немъ учениковъ.

Переходимъ дальше ко второму году обученія дѣтей правописанію.

Второй годъ обученія дѣтей правописанію.

Послѣ длиннаго перерыва занятій, на время лѣтнихъ каникулъ; дѣти снова собираются въ школу. Трудно расчитывать на

*) Конечно, предварительно необходимо выяснить дѣтямъ, что такое „счетъ“.

то, что въ продолженіе лѣтнихъ каникулъ хотя лучшіе ученики занимались, да лучше и не задавать дѣтямъ работъ на это время, потому—что въ большинствѣ случаевъ ученики начальной школы, сельской или городской все равно, будучи свободны отъ обязательныхъ классныхъ занятій, помогаютъ, хотя отчасти, своимъ бѣднымъ въ большинствѣ случаевъ родителямъ, которые хотя теперь стараются получить отъ нихъ ту помощь, которой они лишены въ учебное время, да и къ томуже еще и сама дѣтская натура старается нагуляться и возможно навеселиться за это время отпуска. Такъ что можетъ случиться, что, придя въ школу послѣ лѣтнихъ каникулъ, даже и хорошіе ученики обнаружатъ до нѣкоторой степени незнаніе того, что прежде они отлично усвоили, а болѣе слабые ученики—какъ бы все позабудутъ. Наблюдая это, учителю не надо приходить въ отчаяніе и выражать свое неудовольствіе на дѣтей порицательными отзывами (въ народной школѣ), или плохими отмѣтками, а слѣдуетъ, прежде чѣмъ приступать къ изученію чего—либо новаго, въ общемъ видѣ *повторить пройденное*, оживить прежнія знанія въ умѣ дѣтей. Этого можно достигнуть, предложивши имъ для списыванія такую статью, гдѣ были бы изученныя ими прежде правила, которыя и вспомнятся на предварительномъ устномъ разборѣ этой статьи, или проведя съ дѣтьми объяснительную диктовку на эти извѣстныя уже дѣтямъ правила, съ повтореніемъ этихъ послѣднихъ. Пусть на это повтореніе уйдетъ нѣсколько уроковъ—это не даромъ потерянное время, въ противномъ же случаѣ, при прохожденіи новаго, очень легко можетъ встрѣтиться много затрудненій, и возвращаться тогда уже къ пройденному будетъ менѣе удобно, чѣмъ въ самомъ началѣ второго учебнаго года.

Содержаніе этого второго года пріученія дѣтей къ правописанію должно быть сведено къ прохожденію слѣдующихъ правилъ орѳографіи:

Изученіе сомнительныхъ согласныхъ буквъ (б-п, в-ф, д-т, г-к, з-с, ж-ш).

Понятіе объ ударѳніи въ словѣ; случаи измѣненія значенія слова при переносѣ ударенія (мука̀—му́ка; замо̀къ—за́мокъ и т. д.).

Изученіе сомнительныхъ гласныхъ буквъ.

Составъ слова: корень, приставка и окончаніе.

Сложныя слова и ихъ правописаніе (соединительныя гласныя—о и е).

Продолженіе изученія словъ съ буквой ѣ въ корнѣ.

Употребленіе Ъ и Ь въ серединѣ словъ передъ гласными буквами.

Правила о буквѣ *е* (е выпадающее—бѣглое: е переходящее въ о, въ ь и въ ё (исключенія при переходѣ е въ ё).

Употребленіе буквъ е и ѣ въ концѣ словъ, обозначающихъ предметъ, на вопросы: гдѣ? куда?

Буква ѣ въ концѣ словъ, обозначающухъ предметъ, на вопросы: кому—чему? о комъ—о чемъ?

Окончанія: *лъ* (ѣла, ѣло, ѣли) и *ть* въ словахъ, обозначающихъ дѣйствіе.

Окончанія *тся* и *ться* въ словахъ, обозначающихъ дѣйствіе, по вопросу: что дѣлаетъ предметъ? что дѣлать?

Окончанія—ь, ьте, ься на концѣ словъ, обозначающихъ дѣйствіе и выражающихъ приказаніе.

Окончанія—шь, шься во второмъ лицѣ словъ, обозначающихъ дѣйствіе.

Употребленіе слѣдующихъ знаковъ препинанія:

а) точки (въ концѣ предложеній),

б) запятой (при перечисленіяхъ),

в) двоеточія (передъ перечисленіемъ и передъ чужою рѣчью),

г) кавычекъ (при чужой рѣчи),

д) знаковъ вопросительнаго и восклицательнаго.

Кромѣ этихъ правилъ, совѣтуемъ еще познакомить дѣтей въ этотъ второй годъ ихъ школьныхъ занятій съ такими правилами, которыя, случается, въ то время, какъ знаніе и вовсе игнорируется, ихъ необходимо; мы имѣемъ въ виду слѣдующія правила:

Въ началѣ словъ никогда не пишутся буквы:

1) зб (а пишется сб—сбыть),

2) зж (а пишется сж—сжать),

3) зд (а пишется сд—сдача); исключаніе составляютъ три слова—*здѣсь*, *зданіе*, *здоровье* и производныя отъ нихъ.

4) зг (а пишется сг—сгрёбъ); исключая слова „*зги*“—ни зги не видно.

Точно также полезно познакомить дѣтей со слѣдующимъ правиломъ—замѣткой, котораго, обыкновенно, нѣтъ въ краткихъ грамматикахъ: если слово, обозначающее предметъ, оканчивается на *ель*, то въ этомъ окончаніи пишется е, а не ѣ (мят*е*ль). Исключеніе составляютъ два слова—*апрѣль* и *свирѣль*.

Для усвоенія дѣтьми всѣхъ этихъ правилъ, рекомендуемъ употреблять тѣже пріемы, что указаны нами для перваго года обученія правописанію, т. е. объяснительную диктовку съ предварительнымъ разъясненіемъ правила и списываніе подходящаго текста, предварительно разобраннаго въ классѣ. Но, конечно, такъ какъ въ этотъ второй годъ дѣти имѣютъ уже нѣсколько большій

навыкъ въ письмѣ сравнительно съ первымъ годомъ, то и предварительный разборъ съ ними того матеріала, который они потомъ должны написать во время объяснительной диктовки или списать дома, можетъ быть до извѣстной степени сокращенъ, такъ, напр., теперь уже можно не останавливаться на устномъ подробномъ анализѣ каждаго слова изъ продиктованнаго примѣра передъ записью этого послѣдняго, а обращать вниманіе только на слова, подходящія подъ прежде изученное правило или заключающія въ себѣ какое-нибудь новое правило.

Такъ какъ у дѣтей теперь уже долженъ быть нѣкоторый запасъ орѳографическихъ правилъ, то въ цѣляхъ обученія ихъ сознательному письму можно задавать имъ слѣдующее упражненіе: на урокѣ объяснительнаго чтенія разбирается, напр., басня „Стрекоза и муравей“. Когда объяснительное чтеніе ея окончено и дѣтямъ выяснена главная мысль, передъ тѣмъ, какъ задавать имъ списать эту басню (что очень полезно), надо сдѣлать ее предметомъ разбора другого рода—обратить вниманіе на правописаніе встрѣчающихся въ ней словъ, подходящихъ подъ тѣ правила, которыя должны быть уже знакомы дѣтямъ; такъ, напр., надо спросить учениковъ, почему въ словѣ „стрекоза“ послѣ буквы к написано о, а не а? (потому-что при измѣненіи слова—стрекóзы—ясно слышится о). Почему въ словѣ „муравей“ послѣ буквы в написано е? (потому-что при измѣненіи слова это е переходитъ въ ь—муравьи); зачѣмъ въ словѣ „попрыгунья“ между буквами н и я поставленъ ь? (чтобы отдѣлить мягко произносимое н отъ я). Какъ объяснить, что въ окончаніи словъ „пропѣла“, „успѣла“, „помертвѣло“ пишется ѣ? (Эти слова обозначаютъ дѣйствіе и оканчиваются на ѣла, ѣло). Почему въ словахъ „оглянуться“, „собраться“ передъ частицей ея стоитъ ь? (отвѣчаютъ на вопросъ—что дѣлать?) и т. д. Всѣ такія слова, на которыхъ останавливается вниманіе дѣтей, должны быть подчеркнуты ими здѣсь же въ классѣ, чтобы потомъ, когда они будутъ списывать эту басню, они невольно обратили на нихъ вниманіе. Подобнымъ образомъ должны быть разъяснены дѣтямъ и подчеркнуты всѣ знакомыя имъ слова (знакомыя по правописанію), при чемъ можно видоизмѣнять это упражненіе слѣдующимъ образомъ: не предлагать дѣтямъ слова для опредѣленія, почему именно они такъ написаны, а задать имъ отыскать въ извѣстномъ кусочкѣ данной басни слова, подходящія подъ какое-либо выученное ими правило, напр., можно задать дѣтямъ указать въ первыхъ 10-ти строчкахъ слова съ сомнительными гласными буквами (стрекоза—стрекóзы, зима—зи́мній, ка-

тить—ска́ть, листкомъ—ли́сть, холодный—хо́лодь), и заставить ихъ объяснить правописаніе этихъ словъ. Но, конечно, трудно выбрать для подобнаго анализа такое произведеніе, рѣшительно всѣ слова котораго были бы знакомы дѣтямъ со стороны своего правописанія. Если разнообразный вышеуказаннымъ образомъ матеріалъ будетъ дальше предложенъ дѣтямъ для домашняго списыванія *), то на тѣ слова, правописаніе которыхъ не можетъ быть еще выяснено дѣтямъ, можно не обращать вниманія, а положиться на дѣтей, что они вѣрно спишутъ ихъ.

Но подобный подробный анализъ правописанія словъ какого-нибудь стихотворенія или басни можетъ имѣть своею цѣлью и не простое списываніе, а *писаніе наизусть* разобраннаго подобнымъ образомъ произведенія.

Когда проанализированное со стороны правописанія произведеніе выучено учениками на память, можно задать выучить его писать (конечно, если оно длинно, то почастямъ, не больше 12—15 стр. на урокъ) и послѣ предложить имъ такую письменную работу—написать наизусть выученную басню или стихи, а для того, чтобы было видно, что они пишутъ встрѣчающіяся здѣсь знакомыя имъ и разобранныя въ классѣ слова съ пониманіемъ, по изученнымъ правиламъ, можно требовать, чтобы надъ такими словами или, еще лучше, рядомъ съ ними въ скобкахъ они объясняли, почему они написали это слово такъ, а не иначе; напр., надъ словомъ „стрекоза“ или рядомъ съ нимъ въ скобкахъ они должны написать слово „стрекóзы“, надъ словомъ „оглянуться“ или рядомъ съ нимъ написать вопросъ, на который это слово отвѣчаетъ и который обусловливаетъ собою правописаніе этого слова—что сдѣлать? и т. д. **) Тогда работа лучшихъ учениковъ будетъ имѣть, примѣрно, такой видъ.

Стрекоза (стрекóзы) и муравей (муравьи).

Попрыгунья стрекоза лѣто (слово на ѣ) красное пропѣла (окончаніе ѣла);

Оглянуться (что сдѣлать?) не успѣла (ѣла), какъ зима (зи́мній) ка́титъ (скать) въ глаза (гла́зъ) и т. д.

Но въ данномъ случаѣ не такъ уже удобно обстоитъ дѣло съ встрѣчающимися въ разбираемомомъ отрывкѣ словами, право-

*) Въ такомъ случаѣ подобному разбору могутъ подлежать не только стихотворенія и басни, а и недлинные разсказы въ прозѣ или отрывки изъ нихъ.

**) Вообще очень хорошо для достиженія возможно большей сознательности при письмѣ заставлять учениковъ во время диктовки или списыванія, писать надъ словомъ или рядомъ со словомъ въ скобкахъ подобнаго рода объясненія.

писаніе которыхъ не должно еще быть знакомо дѣтямъ; если при списываніи можно надѣяться, что подобнаго рода слова будутъ написаны дѣтьми правильно при внимательномъ отношеніи ихъ къ дѣлу, потому-что они будутъ передъ ихъ глазами, то при писаніи дѣтьми чего-либо наизусть въ подобныхъ словахъ легко могутъ быть сдѣланы ошибки. Имѣя это въ виду, слѣдуетъ назначать для подобнаго рода упражненій не всѣ изучаемыя учениками наизусть упражненія, а только нѣкоторыя изъ нихъ, въ которыхъ или вовсе не было бы или было возможно поменьше незнакомыхъ дѣтямъ словъ.

Что касается разстановки дѣтьми знакомъ въ такихъ записываемыхъ ими на память произведеніяхъ, то мы считаемъ, что не нужно заставлять ихъ зазубрывать рѣшительно всѣ поставленные въ книгѣ знаки, потому-что это очень трудно, да и притомъ, разъ знаки ставятся безъ пониманія, такая работа является чисто механической; надо только заботиться, чтобы дѣти ставили знаки, съ употребленіемъ которыхъ они уже знакомы и которые, слѣдовательно, понятны имъ.

На опытѣ мы видѣли, что подобнаго рода упражненія въ списываніи или въ письмѣ наизусть разобраннаго со стороны правописанія матеріала объяснительнаго чтенія даютъ весьма удовлетворительные результаты, нравятся дѣтямъ и считаются ими одной изъ самыхъ легкихъ письменныхъ работъ.

Конечно, подобнаго рода упражненія могутъ быть предложены дѣтямъ еще и въ первый годъ ихъ обученія, но мы относимъ ихъ уже ко второму году потому, что въ первый годъ, когда запасъ орѳографическихъ правилъ, знакомыхъ дѣтямъ, еще очень малъ, трудно подобрать что-либо подходящее для этой цѣли. Во второй же годъ сдѣлать это гораздо легче, и особенно удобно давать ученикамъ подобныя упражненія уже въ концѣ этого второго года, когда должно происходить повтореніе усвоенныхъ дѣтьми за годъ правилъ правописанія. Конечно, подобное повтореніе прежде изученнаго должно итти цѣлый годъ рука объ руку съ изученіемъ новаго, но въ это время оно не имѣетъ систематичности: повторяются именно тѣ извѣстныя правила, которыя встрѣчаются или въ диктуемыхъ дѣтямъ словахъ,— или въ матеріалѣ на списываніе; заканчивая же курсъ учебнаго года, надо систематически повторить все пройденное, чтобы такимъ образомъ въ сознаніи дѣтей былъ извѣстный курсъ пройденныхъ правилъ.

Третій годъ обученія дѣтей правописанію.

Начиная въ третьемъ учебномъ году школьныя занятія, имѣющія своею цѣлью обученіе дѣтей правописанію, необходимо опять-таки, какъ нами указано и въ началѣ второго года, отвести нѣсколько первыхъ уроковъ на оживленіе въ дѣтскомъ сознаніи уже знакомаго имъ матеріала; и только послѣ такого повторенія, когда дѣти войдутъ въ колею школьныхъ занятій, отъ которыхъ они отвыкли за время отпуска, можно переходить къ изученію новаго орѳографическаго матеріала.

Характеризуя нѣсколькими словами, какія именно правила правописанія должны быть изучены дѣтьми въ этотъ третій годъ пребыванія ихъ въ школѣ, можно сказать, что это будутъ главнѣйшія правила о правописаніи *всѣхъ измѣняемыхъ частей рѣчи.* Слѣдовательно въ курсъ этого года должны войти главнѣйшія правила правописанія: I., имени существительнаго, II., имени прилагательнаго, III., имени числительнаго, IV., мѣстоименія, V., глагола. Мы говоримъ—*главнѣйшія* правила, а не всѣ, потому что слѣдуетъ имѣть въ виду, что и въ слѣдующій, 4-ый годъ обученія дѣтей въ школѣ, должны проходиться эти же части рѣчи, только уже въ болѣе широкомъ объемѣ, болѣе подробно. Слѣдовательно, на курсъ третьяго года изъ правилъ правописанія измѣняемыхъ частей рѣчи надо выбрать такія, которыя болѣе просты и болѣе часто употребляются. Помня это, рекомендуемъ въ третій годъ проходить слѣдующія правила:

I. *Имя существительное:*

Прописная буква въ именахъ существительныхъ собственныхъ.

Окончанія *икъ* и *екъ* въ именахъ существительныхъ уменьшительныхъ.

Окончанія *ище* и *ица* въ именахъ существительныхъ увеличительныхъ.

Окончанія *ышко* и *ушка* въ именахъ существительныхъ ласкательныхъ.

Ъ и ь въ окончаніи именъ существительныхъ послѣ шипящихъ.

Падежныя окончанія им. существ. (буква *и* въ окончаніи дательнаго и предложнаго падежей).

Ъ въ окончаніи именъ существ. стоящихъ въ родительномъ падежѣ мн. числа послѣ шипящихъ.

Падежныя окончанія 10-ти именъ существ., средняго рода на *мя* (время, племя и т. п.).

II. *Имя прилагательное.*

Прописная буква въ именахъ прилагат. собственныхъ.

Окончанія множествен. числа именъ прилагательныхъ въ именит. падежѣ (*е* и *я*).

Окончанія именъ прилаг. въ родит. падежѣ единств. числа (*аго, яго, ого*).

Падежныя окончанія имени прилаг. притяжательнаго на *ій* (волчій).

Окончанія *енькій* и *онькій* въ именахъ прилагательныхъ ласкательныхъ.

Ъ на концѣ именъ прилагат. съ краткимъ окончаніемъ послѣ шипящихъ.

Удвоенное *н* въ прилагательныхъ, произведенныхъ отъ существительнаго съ буквой *н* на концѣ (осень осенній).

III. *Имя числительное.*

Дцать на концѣ именъ числительныхъ.

Ь въ серединѣ числительныхъ отъ 50—80, отъ 500—900.

Буква *ъ* въ числительныхъ: двѣ, двѣнадцать, двѣсти, обѣ и однѣ.

Окончаніе *ого* въ родит. падежѣ числит. „одинъ“.

Падежныя окончанія именъ числит. порядковыхъ.

Падежныя окончанія им. числ. „третій“.

IV. *Мѣстоименіе.*

Буква *ъ* на концѣ мѣстоим. личныхъ и возвратнаго въ дательномъ и предложномъ падежѣ.

Буква *ъ* въ склоненіи мѣстоимѣній „*всѣ*“ и „*тѣ*“.

Буква *ъ* въ мѣстоименіи „*онъ*“.

Мѣстоименіе „*она*“ въ родит. и винит. падежахъ.

Окончанія *ого, аго* и *его* въ родит. падежѣ мѣстоименій.

V. *Глаголъ.*

Буквы *е* и *и* передъ окончаніемъ глаголовъ (рисуетъ, пилитъ).

Ь во второмъ лицѣ глаголовъ (повтореніе).

Ь въ повелительномъ наклоненіи (повтореніе).

Ь въ неопредѣленномъ наклоненіи (повтореніе).

Окончанія прошедшаго времени (повтореніе).

Ѣть и *еть* на концѣ неопредѣленнаго наклоненія.

Овать-евать или *ывать-ивать* на концѣ неопредѣленнаго наклоненія.

Ѣніе и *еніе* на концѣ словъ, происшедшихъ отъ глаголовъ (благослове*ніе*, терпѣ*ніе*).

Что касается знаковъ препинанія, то въ этотъ третій годъ пріученія дѣтей къ правописанію надо познакомить ихъ со знаками, употребляющимися при обращеніи.

Ознакомленіе дѣтей со всѣми этими выше перечисленными правилами орѳографіи должно происходить тѣмъ же путемъ, который указанъ нами и въ первый, и во второй годы обученія дѣтей, причемъ опять-таки повторяемъ, что въ цѣляхъ экономіи времени и въ виду обилія правилъ, которыя надлежитъ пройти за этотъ учебный годъ подробный анализъ на предварительномъ разборѣ матеріала во время объяснит. диктовки или при задаваніи дѣтямъ какого-либо матеріала для списыванія долженъ по возможности все больше и больше сокращаться, и только одинъ пунктъ приведеннаго выше плана долженъ оставаться всегда безъ сокращенія—анализъ примѣровъ для вывода изъ нихъ правила, потому что, чѣмъ сложнѣе становятся предлагаемыя дѣтямъ для изученія правила, тѣмъ больше надо останавливаться на выводѣ ихъ, чтобы они были ясны ученикамъ. Въ этотъ годъ, какъ и въ предыдущій, время отъ времени полезно давать дѣтямъ писать наизусть выученныя стихотв. и басни, тѣмъ болѣе, что теперь уже почти безъ всякихъ затрудненій можно выбрать матеріалъ для этой цѣли весь знакомый дѣтямъ. Это упражненіе хорошо давать и въ слѣдующій, 4-ый годъ обученія дѣтей правописанію, если у учащаго хватитъ на это времени.

Четвертый годъ обученія дѣтей правописанію.

Приступая къ обученію дѣтей правописанію въ этотъ четвертый годъ, находимъ, что нѣтъ надобности, по примѣру второго и третьяго года, начинать занятія съ повторенія всего пройденнаго, потому-что матеріала накопилось уже такъ много, что оживленіе его въ сознаніи учениковъ займетъ долгое время. Но это не значитъ, что къ пройденному въ третій годъ вовсе не надо возвращаться; какъ указано выше, въ четвертый годъ пребыванія дѣтей въ школѣ надлежитъ расширить и углубить знанія дѣтей о правописаніи знакомыхъ имъ еще съ предыдущаго года измѣняемыхъ частей рѣчи, такъ что повтореніе всего пройденнаго въ третій годъ обученія лучше не предпосылать прохожденію новаго, какъ мы рекомендовали дѣлать прежде, а вести параллельно съ нимъ.

Въ этотъ послѣдній годъ надо познакомить учениковъ еще со слѣдующими правилами:

I. *Имя существительное.*

Существительныя на *ня* съ предшествующей гласной и согласной буквой (исключенія).

Имена существ., употребляющіяся только во множественномъ числѣ.

Повтореніе всѣхъ правилъ правописанія именъ существительныхъ.

II. *Имя прилагательное.*

Окончанія степеней сравненія.

Повтореніе всего пройденнаго о имени прилагательномъ.

III. *Имя числительное.*

Числительное „полъ“ передъ словами, начинающимися гласной и согласной буквами.

Слова, сложныя съ числительными (пятиугольный).

Повтореніе правилъ правописанія числительныхъ.

IV. *Мѣстоименіе.*

Не и ни въ отрицательныхъ мѣстоименіяхъ.

Не и ни слитно съ мѣстоименіями и отдѣльно.

Повтореніе всего пройденнаго о мѣстоименіяхъ.

V. *Глаголъ.*

Окончанія дѣйствительныхъ и страдательныхъ причастій.

Повтореніе правописанія глаголовъ.

Кромѣ этихъ правилъ объ измѣняемыхъ частяхъ рѣчи, какъ изученныхъ еще въ 3 годъ обученія дѣтей правописанію, такъ и дополнительныхъ къ нимъ, указанныхъ выше, въ этотъ завершительный годъ надо познакомить дѣтей еще и со слѣдующими главнѣйшими правилами правописанія *неизмѣняемыхъ частей рѣчи*:

I. *Нарѣчіе.*

ъ и *е* въ концѣ употребительнѣйшихъ нарѣчій.

ъ и *ь* на концѣ нарѣчій.

Употребленіе нарѣчій, образованныхъ изъ существительныхъ, прилагательныхъ, числительныхъ и мѣстоименій съ предлогами.

Нарѣчіе „*не*“ передъ разными частями рѣчи.

Нарѣчіе „*ни*“.

II. *Предлогъ.*

Употребленіе предлоговъ слитно со словами и отдѣльно отъ нихъ.

Правописаніе предлоговъ—приставокъ: *из, воз, низ, раз, без,* и *чрез.*

III. *Союзъ.*

Отличіе союза отъ мѣстоименія.

Что касается *междометія*, то ученики должны быть знакомы только со знаками, которыми эта часть рѣчи выдѣляется.

Точно такъ же въ этотъ послѣдній годъ ученики должны узнать употребленіе знаковъ, отдѣляющихъ главныя предложенія отъ придаточныхъ.

Какъ мы видимъ, въ каждый изъ слѣдующихъ годовъ обученія дѣтей правописанію назначается все больше и больше орѳографическаго матеріала, который долженъ быть усвоенъ ими. Такое распредѣленіе матеріала объясняется тѣмъ, что, чѣмъ дольше учатся дѣти, тѣмъ развитѣе должны они становиться и, слѣдовательно, тѣмъ легче должно даваться имъ усвоеніе правилъ, почему и можно предлагать имъ болѣе часто новое правило.

Если дѣти хорошо изучатъ рекомендованными выше способами перечисленныя по четыремъ годамъ правила, и не только изучатъ, а и будутъ все это время примѣнять ихъ на практикѣ, то въ результатѣ, какъ мы видѣли это на опытѣ, они научатся писать орѳографически правильно; но это вовсе не значитъ, что, усвоивши всѣ эти правила, они будутъ умѣть и изложить что-либо самостоятельно, письменно передать намъ свои мысли. А, вѣдь, въ большинствѣ случаевъ, послѣ окончанія школы, дѣтямъ придется писать не диктовки, а именно тѣ упражненія, которыя требуютъ отъ нихъ не только орѳографическихъ знаній, а, собственно, умѣнія что-либо самостоятельно изложить. Имѣя это въ виду, учащій и долженъ параллельно съ упражненіями, научающими дѣтей правильно писать, вести упражненія другого рода, упражненія, имѣющія своею цѣлью пріученіе учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей. Къ разсмотрѣнію подобнаго рода упражненій мы и перейдемъ въ слѣдующей главѣ.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ.

Пріученіе учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

Трудно научить дѣтей правильно писать, вѣрно примѣнять на практикѣ изученныя ими правила правописанія, но еще болѣе трудно научить ихъ письменно излагать свои мысли по какому-нибудь вопросу. Недаромъ, это упражненіе считается однимъ изъ самыхъ трудныхъ по русскому языку въ начальной школѣ. Имѣя это въ виду, слѣдуетъ обращать на него особенное вниманіе, такъ какъ навыкъ въ письменныхъ работахъ именно тако-

го рода весьма необходимъ ученикамъ по выходѣ ихъ изъ школы.

Такъ какъ наша способность излагать письменно свои мысли находится въ тѣсной связи съ тѣмъ, какъ мы вообще владѣемъ устной рѣчью, каковъ нашъ запасъ лексическаго и фразеологическаго матеріала, то, понятно, что эти упражненія должны быть поставлены въ связь съ тѣми умственно-словесными упражненіями, которыя входятъ въ курсъ обученія начальной грамотѣ, и, еще больше, съ уроками объяснительнаго чтенія.

Дѣлая указанія, какъ мы полагаемъ вести дѣло пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей, распредѣлимъ матеріалъ для упражненій такого рода опять же на 4 года обученія, какъ мы дѣлали это, говоря объ ознакомленіи дѣтей съ правилами правописанія.

Первый годъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

Дѣти, поступающія въ начальную школу, обладаютъ обыкновенно, весьма небольшимъ запасомъ лексическаго и фразеологическаго матеріала, то-есть въ обращеніи у нихъ мало и словъ, и фразъ для выраженія своихъ мыслей. Имѣя это въ виду, необходимо, съ первыхъ же дней поступленія учениковъ въ школу, обращать какъ можно больше вниманія на то, чтобы имъ было предоставлено возможно большее количество упражненій въ устной рѣчи, потому—что только тогда, когда дѣти будутъ въ состояніи гладко и плавно разговаривать, они смогутъ и записать какія-либо свои мысли. *)

Поводомъ и матеріаломъ для подобнаго рода упражненій въ развитіи устной рѣчи могутъ явиться всѣ школьныя занятія и, конечно, болѣе всего занятія по русскому языку, особенно занятія объяснительнымъ чтеніемъ. Какой бы урокъ ни шелъ въ школѣ, необходимо требовать отъ учениковъ полныхъ отвѣтовъ на обращенные къ нимъ вопросы учителя, причемъ надо обращать вниманіе на произношеніе дѣтей и, если оно невѣрно, то исправлять его; точно такъ же, на какомъ бы урокѣ ни происходило дѣло, надо стараться замѣнять общеупотребительными тѣ слова и выраженія изъ ученической рѣчи, которыя представляютъ

*) Помня это, необходимо всегда передъ письменнымъ выполненіемъ какого-нибудь упражненія, пріучающаго дѣтей къ письменному изложенію своихъ мыслей, предпосылать устное выполненіе этого же упражненія, что мы и будемъ отмѣчать дальше не одинъ разъ.

мѣстную особенность языка. На урокахъ же русскаго языка надо давать дѣтямъ возможность какъ можно побольше говорить, возбуждать въ нихъ интересъ къ рѣчи и всѣми мѣрами поддерживать смѣлость рѣчи, поощряя болѣе удачныя выраженія. Учащій можетъ достигнуть этого, разсказывая ученикамъ или читая имъ по книжкѣ коротенькіе разсказы и заставляя ихъ устно воспроизводить ихъ по вопросамъ и безъ вопросовъ, бесѣдуя съ дѣтьми о явленіяхъ, предметахъ и лицахъ окружающей ихъ жизненной обстановки (бесѣды эти можно проводить по картинкамъ или по предметамъ), вызывая ихъ самихъ на разсказы о событіяхъ изъ ихъ личнаго опыта и, наконецъ, предлагая имъ передавать своими словами матеріалъ, бывшій предметомъ объяснительнаго чтенія.

Въ цѣляхъ расширенія лексическаго и фразеологическаго запаса дѣтей полезно возможно раньше начинать изученіе съ ними наизусть коротенькихъ стихотвореній: пока ученики не умѣютъ еще читать и, слѣдовательно, пока нельзя задать имъ выучить какое-нибудь стихотвореніе по книгѣ, можно предлагать имъ заучивать коротенькіе стишки съ толоса, то-есть со словъ учителя *).

Переходя къ упражненіямъ, уже прямо пріучающимъ учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей, можно въ этотъ первый годъ пребыванія ихъ въ школѣ предложить имъ прежде всего упражненія такого рода: *написать полные письменные отвѣты на вопросы* (или находящіеся въ спеціальномъ руководствѣ, или предложенные имъ учителемъ), требующіе опредѣленія: *какой предметъ* совершаетъ именно такое-то дѣйствіе (напр., кто кудахчетъ?), или наоборотъ *что дѣлаетъ* такой-то предметъ (напр., что дѣлаетъ косарь?), или *на какой второй предметъ направляется дѣйствіе перваго*, названнаго предмета (напр.; кого учитъ учитель?), или *чѣмъ производится данное дѣйствіе* (напр., чѣмъ косятъ траву?), или *каковы качества и свойства даннаго предмета* (напр., какой домъ строятъ плотники?) и т. п. Гдѣ? Когда? Такого рода матеріалъ можно найти въ достаточномъ количествѣ въ такихъ руководствахъ, какъ, напр., „Практическій курсъ правописанія“ Некрасова (выпускъ I), „Родная нива“ Гусевой и т. д.

Видоизмѣненія подобнаго рода упражненій представляютъ

*) Что здѣсь не будетъ ничего особенно труднаго для дѣтей, ясно видно изъ того, какъ легко заучиваютъ стихотворенія подобнымъ же способомъ маленькія дѣти.

собою тѣ упражненія, въ которыхъ вниманію дѣтей предлагается *два столбика словъ*; въ одномъ изъ нихъ написаны, напр., названія какихъ нибудь предметовъ, въ другомъ—ихъ дѣйствій, но такъ, что противъ названія предмета помѣщено не то, именно, дѣйствіе, которое къ нему подходитъ, а какое-либо другое, и, значитъ, для того, чтобы подобрать къ данному предмету подходящее дѣйствіе, учащемуся надо прочесть весь тотъ столбикъ, гдѣ поименованы дѣйствія различныхъ предметовъ, и выбрать изъ нихъ нужное ему. Подобныя упражненія есть, напр., въ „Азбукѣ—Сѣятель„ Кл. Лукашевичъ, въ отдѣлѣ, озаглавленномъ „Письменныя работы“. Такъ, на стр. 54 помѣщено два столбика словъ; одинъ состоитъ изъ названій предметовъ (учитель, ученикъ, пахарь, жница, кузнецъ, швея), другой—изъ названій дѣйствій (куетъ, жнетъ, учится, учитъ, шьетъ, пашетъ). Прочитавши слово изъ перваго столбика (учитель), ученикъ долженъ найти подходящее къ нему изъ второго столбика (учитъ), т. е. это почти то же„ что ученику было бы предложено отвѣтить на вопросъ: что дѣлаетъ учитель? или-кто учитъ?

Подобныя упражненія встрѣчаются и въ руководствахъ новѣйшихъ, построенныхъ на новыхъ началахъ, напр., въ книгахъ В. А. Флерова „Наглядные уроки письма“, гдѣ часто помѣщены такія же упражненія, какъ только-что отмѣченныя нами въ книгѣ Кл. Лукашевичъ, напр., на 29 стр. I-ой книжки Флерова одна группа словъ представляетъ названія предметовъ (лошадь, птица, рыба, червякъ, кузнечикъ, бѣлка), другая—названія дѣйствій (бѣгаетъ, плаваетъ, ползаетъ, летаетъ, лазаетъ, прыгаетъ); или немного видоизмѣненныя упражненія, напр., такія: данъ рядъ вопросовъ, подобно тѣмъ, которые встрѣчаются и въ руководствѣ Некрасова: „Кто мычитъ? Кто ржетъ? Кто летаетъ? Кто мяукаетъ? Кудахчетъ? Гогочетъ? Каркаетъ? Квакаетъ? Щебечетъ? Жужжитъ? Пищитъ? А кто говоритъ? (Книжка II-ая, стр. 7). Но только разница съ подобными же вопросами, предлагаемыми болѣе старыми руководствами, та, что въ книгѣ Флерова подъ вопросами написаны и слова для отвѣтовъ, выбирай изъ нихъ подходящіе: Собака. Быкъ. Курица. Котъ. Конь. Ворона. Комаръ. Лягушка. Жукъ. Человѣкъ. Гусь. Ласточка. Эти помѣщенныя при вопросахъ слова для отвѣтовъ имѣютъ огромное значеніе, потому-что они позволяютъ предлагать дѣтямъ подобныя упражненія еще и тогда, когда они не знаютъ правилъ правописанія и имѣютъ вообще малый навыкъ въ письмѣ, потому что въ такомъ случаѣ дѣтямъ надо будетъ только списать данныя слова. Если же словъ для отвѣта нѣтъ (какъ, напр., у Некрасова или у Гусевой), то въ

письменныхъ отвѣтахъ дѣтей легко могутъ быть сдѣланы ошибки. Конечно, желая задать дѣтямъ упражненіе подобнаго рода, необходимо раньше продѣлать его устно въ классѣ, и, если словъ для отвѣта нѣтъ, то разобрать устно (или даже написать на доскѣ) ихъ правописаніе, но все-таки это можетъ не предостеречь отъ ошибокъ: придя домой, дѣти могутъ забыть, что говорилось въ классѣ. Поэтому, конечно, предпочтеніе надо отдать подобнымъ упражненіямъ именно въ томъ видѣ, какъ они помѣщены у Флерова или у Кл. Лукашевичъ.

Говоря о такихъ самыхъ первоначальныхъ упражненіяхъ, имѣющихъ своею цѣлью постепенное пріученіе дѣтей къ письменному изложенію своихъ мыслей, то-есть о составленіи учениками полныхъ письменныхъ отвѣтовъ на предлагаемые имъ вопросы, необходимо указать еще одно особенно важное нововведеніе въ упражненіяхъ подобнаго рода. Такъ какъ новѣйшія руководства послѣдняго времени вполнѣ справедливо стремятся къ тому, чтобы сдѣлать обученіе дѣтей, какъ правописанію, такъ и письменному изложенію своихъ мыслей, возможно больше наглядными, то для этой цѣли и подобнаго рода упражненія сопровождаются *картинками*, чтобы, отвѣчая на предлагаемый имъ вопросъ, дѣти сейчасъ же ясно представляли въ своемъ сознаніи тѣ образы, о которыхъ они пишутъ. Такъ, напр., во II-й книжкѣ Флерова („Наглядные уроки письма“) на 4-й стр. нарисованъ рядъ картинокъ: дѣти, играющія въ мячъ, дѣти, катающіяся на лодкѣ, читающія, идущія, дѣвочка, смотрящая на что-то и т. д. Надъ этими картинками слова: дѣвочка, дѣти и надпись: напишите, что нарисовано на каждой картинкѣ, двумя словами на вопросы: кто? что дѣлаетъ? Подъ картинками помѣщенъ рядъ словъ, нужныхъ для отвѣтовъ на эти вопросы (смотритъ, играютъ, катаются, читаютъ, идутъ и т. д.). Выполняя данное упражненіе, ученики должны разсмотрѣть картинку, опредѣлить, кто на ней изображается, и подобрать подходящее дѣйствіе изъ подписанныхъ внизу словъ, то-есть это почти тоже, что книга спрашиваетъ ихъ: что дѣлаютъ дѣти? или—кто играетъ?, то-есть это почти тѣ же вопросы, которые предлагаются въ болѣе старыхъ руководствахъ (кто шьетъ сапоги? Что дѣлаетъ сапожникъ?), только здѣсь письмо сопровождается наглядными образами предметовъ, о которыхъ въ немъ идетъ рѣчь.

Что подобнаго рода упражненія болѣе цѣлесообразно способствуютъ пріученію учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей, чѣмъ одни только вопросы, да еще и безъ словъ для отвѣтовъ на нихъ, нечего и говорить; надо только обратить

вниманіе на то, какое значеніе имѣетъ наглядность въ дѣлѣ обученія вообще.

Много подобныхъ упражненій (картинокъ для отвѣта по нимъ: кто? и что дѣлаетъ?) предлагаетъ книга Борисова и Лаврова „Планы, темы, статьи и рисунки для изложеній и сочиненій въ начальныхъ училищахъ“ въ своемъ первомъ отдѣлѣ „Простое краткое предложеніе“, гдѣ помѣщены, напр., рисунки молящейся дѣвочки, летящей птицы и т. п., разсмотрѣвши которые, дѣти должны сначала устно, а потомъ и письменно отвѣтить: кто? что дѣлаетъ?—Есть картинки для подобныхъ упражненій и въ „Азбукѣ-Сѣятель“ Кл. Лукашевичъ, (стр. 49). Но, какъ Борисовъ и Лавровъ, такъ и Кл. Лукашевичъ, не помѣщаютъ около картинокъ словъ, которыя понадобятся дѣтямъ для составленія отвѣта, и съ этой стороны вести подобныя упражненія по ихъ книжкамъ менѣе удобно, чѣмъ по книгѣ В. Флерова, которая дѣйствительно, построена на такихъ началахъ, чтобы, гдѣ только возможно, предупредить возможныя ошибки учениковъ.

Въ концѣ этого перваго года можно предлагать дѣтямъ и болѣе сложное упражненіе такого рода: отвѣтить письменно уже на нѣсколько предлагаемыхъ имъ книгой или учащимъ вопросовъ, расположенныхъ такъ, чтобы составилось описаніе хорошо извѣстныхъ дѣтямъ предметовъ домашняго и хозяйственнаго обихода, праздниковъ, временъ года (Некрасовъ, I вып., 26—37 стр.) или чтобы вышелъ маленькій разсказикъ повѣствовательнаго характера. Въ то время, какъ болѣе старыя руководства предлагаютъ только рядъ такихъ вопросовъ, напр., для описанія стола: Что такое столъ? Изъ чего дѣлаются столы? Кто ихъ дѣлаетъ? Что столъ имѣетъ внизу? Что находится на ножкахъ? Что устраивается подъ верхней доской? Кто и чѣмъ краситъ столы? Что дѣлаютъ за столами? Чѣмъ покриваютъ столъ во время обѣда? *)—новѣйшія руководства опять-таки сопровождаютъ эти упражненія картинками, оживляющими матеріалъ и заинтересовывающими дѣтей. Такъ, подъ картинкой, которая можетъ быть предложена теперь ученикамъ для описанія будутъ уже подписаны не только вопросы: кто? и что дѣлаетъ? а, и напр., такіе: подъ картинкой, изображающей женщину, подающую милостыню (кусокъ хлѣба) слѣпой дѣвочкѣ—Кто? что дѣлаетъ? кому? чего? **).

Задавая дѣтямъ подобныя упражненія, необходимо, повторяемъ, сначала *устно* подготовлять ихъ такъ, чтобы, приступая

*) Некрасовъ, I вып., стр. 26.

**) Борисовъ и Лавровъ, стр. 6.

къ выполненію письменной работы, ученики не находились въ неизвѣстности, какъ ее исполнить. Надо вести дѣло такъ, чтобы съ первыхъ же шаговъ такихъ работъ по изложенію своихъ мыслей ученики имѣли во всемъ полную опредѣленность и, подражая устнымъ выполненіямъ заданныхъ рабовъ, какъ онѣ были сдѣланны въ классѣ подъ руководствомъ учителя, чувствовали себя вполнѣ увѣренно и при письменномъ исполненіи ихъ.

Второй годъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

Пріучая дѣтей къ письменному выраженію своихъ мыслей, во второй годъ пребыванія ихъ въ школѣ можно предлагать имъ передавать своими словами *по вопросамъ* содержаніе прочитанной и объясненной на урокѣ объяснительнаго чтенія статьи или басни. Часто подобные вопросы помѣщены въ книгахъ для чтенія подъ статьями (напр., въ книгахъ Кл. Лукашевичъ „Сѣятель"), если же—нѣтъ, то ихъ можно найти въ руководствахъ, напр., Некрасова (выпускъ II, ст. 51—53), Борисова и Лаврова (стр. 43—45), или ихъ долженъ составить и написать на доскѣ самъ учащій.

Для того, чтобы дѣтямъ было легче письменно излагать отвѣты на такіе вопросы, еще въ то время, когда имъ не предлагается письменно выполнять это упражненіе (еще въ первый годъ), полезно устно пріучать ихъ къ нему, т. е. заставлять ихъ устно отвѣчать на эти вопросы, что особенно удобно, если они помѣщены подъ статьей въ книгѣ для чтенія. Въ такомъ случаѣ, когда во второй годъ обученія дѣтей въ школѣ придется письменно выполнять это упражненіе, оно будетъ уже знакомо дѣтямъ.

Пріучая учениковъ къ изложенію содержанія прочитанной статьи по вопросамъ, надо, чтобы вопросы эти были по-началу подробны, а послѣ болѣе общи, и чтобы статьи, содержаніе которыхъ исчерпивается этими вопросами, были сначала описательнаго характера, а только потомъ уже повѣствовательнаго.

Благодаря появившимся въ послѣднее время сборникамъ картинъ въ видѣ альбомовъ *), можно и такія упражненія сдѣлять наглядными, такъ какъ картинки, помѣщенныя въ такихъ альбомахъ очень часто изображаютъ содержаніе тѣхъ резсказовъ и басенъ, которые, обыкновенно, помѣщаются почти во всѣхъ

*) Перечислимъ эти изданія ниже.

хрестоматіяхъ, и могутъ, слѣдовательно, служить иллюстраціей къ этимъ послѣднимъ. Такъ, напр., въ „Альбомѣ картинъ для бесѣдъ, изложеній и сочиненій въ семьѣ и школѣ“, изданномъ подъ редакціей учителей Бородича, В. Гречушкина и С. Гречушкина *), помѣщаются картинки: „Орелъ и кошка“, „Шарикъ“, „Медвѣдь въ повозкѣ“, „Обезьны и орелъ“, „Два товарища“, „Мартышка и очки“, „Для другихъ“, „Два мальчика“, Семья рыбака“, „Догадались“, которыя отлично могутъ иллюстрировать тѣ разсказы, содержаніе которыхъ онѣ изображаютъ и которые помѣщаются, обыкновенно, въ дѣтскихъ книгахъ для класснаго чтенія. Такъ, напр., въ „Сѣятелѣ“ Кл. Лукашевичъ есть разсказы почти къ каждой изъ этихъ картинъ, точно такъ же и въ другихъ хрестоматіяхъ. Подобную иллюстрацію къ наиболѣе часто встрѣчающимся въ дѣтскихъ книгахъ для объяснительнаго чтенія разсказамъ можно найти и въ изданіи Михеева „Сочиненіе по картинкамъ“ (10 выпусковъ), гдѣ мы находимъ картинки, изображающія содержаніе статеекъ: „Два козлика“, „Пожарная собака“, „Дѣдушка Мазай и зайцы“.

Если учащій имѣетъ подъ руками такія картинки, иллюстрирующія разсказъ (или басню), объяснительное чтеніе котораго было уже проведено имъ съ дѣтьми и содержаніе котораго ему желательно, чтобы дѣти изложили по подробнымъ вопросамъ, онъ долженъ повести занятія слѣдующимъ образомъ: послѣ объяснительнаго чтенія выбраннаго учителемъ разсказа, напр., разсказа „*Два товарища*“, **) во время котораго ученики знакомятся съ его содержаніемъ, имъ предлагается достать изъ второго выпуска „Альбома картинъ“ Бородича и Гречушкиныхъ листокъ съ картинками, озаглавленный такъ же, какъ и прочитанный только что разсказъ, и положить его передъ собой на столъ ***). Дальше идетъ устный анализъ изображенныхъ на этомъ листкѣ четырехъ картинокъ по вопросамъ учителя, причемъ дѣти будутъ отвѣчать на основаніи только что прочитаннаго разсказа, а не по предположенію.

— Кто изображенъ на первой картинкѣ? (Два товарища).

— Гдѣ идутъ эти два товарища? (Они идутъ по лѣсу).

— Что несетъ одинъ изъ товарищей? (Ружье).

---

*) Одно изъ лучшихъ изданій такого рода.

**) Краткія указанія о томъ, какъ вести объяснительное чтеніе этого разсказа, можно найти въ нашемъ руководствѣ „Практическая методика объяснительнаго чтенія“.

***) Остальные листики изъ этого же выпуска лучше спрятать, чтобы они не развлекали дѣтей.

— Посмотрите на вторую картинку, кто появляется въ глубинѣ лѣса? (Въ глубинѣ лѣса появляется медвѣдь).

— Что дѣлаетъ въ это время тотъ товарищъ, у котораго есть ружье? (Тотъ товарищъ, у котораго есть ружье, лѣзетъ на дерево).

— А гдѣ второй товарищъ? (Лежитъ на землѣ).

— Зачѣмъ онъ легъ на землю? (Онъ вспомнилъ, что медвѣди рѣдко трогаютъ мертвыхъ, и рѣшилъ притвориться мертвымъ).

— Посморите на третью картинку, къ кому подошелъ медвѣдь? (Къ товарищу, лежащему на вемлѣ).

— Что онъ сталъ дѣлать? сталъ обнюхивать его).

— Изображенъ ли и на послѣдней картинкѣ медвѣдь? (Нѣтъ, здѣсь медвѣдь уже не изображается).

— Значитъ, что же медвѣдь сдѣлалъ, обнюхавши лежащаго на землѣ товарища? (Ушелъ).

— Посмотрите на этого товарища, котораго медвѣдь обнюхивалъ, причинилъ ли ему медвѣдь какой-нибудь вредъ? (Нѣтъ, не причинилъ).

— Медвѣдь ушелъ, мы сказали; продожаетъ ли тогда товарищъ съ ружьемъ сидѣть на деревѣ? (Нѣтъ, онь слѣзъ уже съ дерева на землю).

— А другой товарищъ, лежитъ ли онъ на землѣ? (Нѣтъ, всталъ).

— Что же дѣлаютъ товарищи? (Разговариваютъ).

Какъ мы можемъ догадаться по разсказу, что спрашиваетъ мальчикъ съ ружьемъ своего товарища? („Что тебѣ медвѣдь на ухо шепталъ)?

— А что ему отвѣчаетъ товарищъ? (Плохи тѣ люди, которые бросаютъ въ бѣдѣ товарищей).

Послѣ такого анализа картинокъ, дѣти должны, смотря на разобранныя картинки, письменно отвѣтить на слѣдующіе вопросы учителя:

— Гдѣ шли два товарища?

— Что было у одного изъ нихъ?

— Какая бѣда случилась съ товарищами? (Или кого товарищи повстрѣчали въ лѣсу?)

— Что сдѣлалъ, увидя звѣря, одинъ изъ нихъ, у котораго было ружье?

— Какъ поступилъ покинутый имъ товарищъ?

— Что сталъ дѣлать медвѣдь?

— Тронулъ ли его медвѣдь?

— Что сдѣлалъ послѣ ухода медвѣдя товарищъ, сидѣвшій на деревѣ?

— О чемъ онъ спросилъ пріятеля?

— Какой отвѣтъ получилъ онъ?

— Какъ можно назвать товарища съ ружьемъ за его поступокъ?

— Сохранилась ли послѣ этой прогулки дружба между товарищами?

Когда дѣти будутъ писать отвѣты на эти вопросы послѣ разсмотрѣнія картинокъ, то они будутъ ясно представлять себѣ то, что пишутъ; картинка запечатлѣется въ ихъ сознаніи. Конечно, если нѣтъ картинокъ къ тому разсказу, содержаніе котораго дѣти должны изложить по вопросамъ, то, послѣ объяснительнаго чтенія его, учащіеся тоже могутъ составить отвѣты на вопросы, предлагаемые имъ по содержанію этого разсказа учителемъ или руководствомъ, напр., послѣ объяснительнаго чтенія басни „*Стрекоза и муравей*“; они легко отвѣтятъ на вопросы изъ руководства Некрасова:

— Чѣмъ занималась стрекоза цѣлое лѣто? (Лѣтомъ стрекоза пѣла).

— Въ какомъ положеніи очутилась она осенью? (Осенью она голодала).

— Къ кому и съ какой просьбой она обратилась? (Она обратилась къ муравью съ просьбой прокормить ее до весны).

— Какъ отнесся къ ея просьбѣ муравей? (Онъ прогналъ ее вонъ).

Но такая работа будетъ мало наглядна, менѣе интересна и сознательна. Для того, чтобы дѣти въ живыхъ образахъ представляли себѣ и тотъ матеріалъ, къ которому нѣтъ картинокъ, можно примѣнять слѣдующій пріемъ: когда ведется объяснительное чтеніе разсказа, послѣ озаглавливанія каждой части, надо заставлять дѣтей *устно рисовать* подходящія картинки, то есть разсказывать, что мы нарисовали бы на картинкѣ, еслибы умѣли рисовать, для того, чтобы изобразить то, о чемъ говорится въ данной части разсказа. Напр., ведется объяснительное чтеніе басни „*Чижъ и голубь*“. Когда первый отдѣлъ („Чижа захлопнула злодѣйка-западня“) озаглавленъ, примѣрно, такъ: Какая бѣда случилась съ чижикомъ? учащій можетъ спросить: Дѣти, еслибы мы съ вами захотѣли изобразить на картинкѣ то, что случилось съ чижикомъ, что мы должны были бы нарисовать: комнату, дворъ, садъ, лѣсъ, поле, лугъ? (Могли бы нарисовать садъ или лѣсъ, а не комнату, потому—что въ комнатахъ не ловятъ птичекъ въ западню, а ловятъ чаще всего въ лѣсу или саду).

— Что же мы дальше нарисовали бы на деревѣ или на землѣ? (Западню, небольшую клѣточку).

— Открыта была бы въ этой западнѣ дверца или уже захлопнута? (Захлопнута).

— Кого мы нарисовали бы внутри западни? (Пойманнаго въ нее чижика).

— Могли бы мы, поглядѣвши на такую картинку, разсказать, какая бѣда случилась съ чижикомъ? (Могли бы разсказать, что чижа захлопнула злодѣйка-западня).

Когда прочитанъ второй отдѣлъ („Бѣдняжка въ ней и рвался, и метался“) и озаглавленъ, напр. ,такъ: Какъ чижикъ хотѣлъ освободиться? учащій спрашиваетъ:

— Если бы мы рисовали картинку къ этому второму отдѣлу, нужно было бы намъ нарисовать еще кого-нибудь на этой картинкѣ, кромѣ чижика? (Нѣтъ, здѣсь говорится о томъ же самомъ чижикѣ и ни о комъ больше).

— Но, можетъ быть, не нужно уже рисовать западню? (Нужно, чижикъ все еще въ западнѣ).

— Но что новаго было бы намъ желательно изобразить на этой второй картинкѣ? (Какъ чижикъ пытается освободиться отъ западни).

- Что птичка дѣлаетъ, когда хочетъ вылетѣть изъ клѣтки? (Она бьется въ клѣткѣ, летаетъ по клѣткѣ).

— Въ какомъ положеніи находятся у нея тогда крылышки? (Крылышки растопырены).

— Значитъ, какъ мы нарисовали бы на второй картинкѣ чижа, находящагося въ западнѣ? (Съ растопыренными крылышками).

— Обо что, обыкновенно, бьется птичка, когда хочетъ вылетѣть изъ клѣтки? (О прутики клѣтки).

— Значитъ, мы гдѣ бы нарисовали чижика съ растопыренными крылышками, въ серединѣ клѣтки или на жердочкѣ? (Нѣтъ, возлѣ какой-нибудь стѣнки клѣтки, возлѣ прутиковъ).

— Видно было бы тогда, что онъ хочетъ освободиться? (Да, видно).

Слѣдующая часть басни („А голубь молодой надъ нимъ же издѣвался:—„Не стыдно ль,—говоритъ,—средь бѣла дня попался! Не провели бы такъ меня: за это я ручаюсь смѣло“), озаглавливается: Какъ отнесся голубокъ къ бѣдѣ чижика?

— Кого еще, кромѣ чижика, изобразимъ мы на этой третьей картинкѣ? (Голубья).

— Гдѣ мы его нарисуемъ—далеко отъ клѣтки или вблизи? (Около клѣтки).

— Можемъ ли мы нарисовать, что онъ смѣется надъ голубемъ и говоритъ ему: „Не стыдно ли тебѣ попасться днемъ? Меня бы ни за что не провели такъ“? (Нѣтъ, этого нельзя нарисовать).

Четвертый отдѣлъ басни („Анъ смотришь,—тутъ же самъ

запутался въ силокъ") озаглавливается: Что случилось съ самимъ голубкомъ?

Желая изобразить это на картинкѣ, учитель спрашиваетъ:

— Нужно ли и на этой картинкѣ рисовать западню съ чижикомъ? (Нѣтъ, не нужно, потому что въ этой части ничего не говорится о чижикѣ).

— А кого же нужно нарисовать здѣсь? (Голубя).

— Что же именно надо нарисовать? (Что онъ запутался въ силокъ).

Послѣднюю часть басни („И дѣло: впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, голубокъ!"), которая можетъ быть озаглавлена, напр., такимъ вопросомъ: Что сказалъ голубю Крыловъ (авторъ)? можно разбирать такимъ же самымъ образомъ, какъ всю басню, а можно и не разбирать, смотря по желанію учителя.

Если разбирать,—тогда, значитъ, надо еще на этой пятой картинкѣ около голубя, запутавшагося въ силокъ, нарисовать человѣка.

Если вести съ дѣтьми подобнымъ образомъ объяснительное чтеніе тѣхъ басенъ, разсказовъ или стихотвореній, содержаніе которыхъ дѣти должны будутъ потомъ изложить по даннымъ имъ вопросамъ, то они ясно представятъ себѣ то, о чемъ говорится въ каждомъ отдѣлѣ, и не затруднятся отвѣтить на предлагаемые имъ книгой или учителемъ вопросы, все равно, какъ если бы вести дѣло по картинкамъ, иллюстрирующимъ содержаніе какого нибудь читаемаго и объясняемаго произведенія.

Чѣмъ дальше идутъ такія письменныя упражненія, тѣмъ менѣе подробными могутъ становиться предлагаемые дѣтямъ вопросы, и въ концѣ этого второго учебнаго года можно допустить, чтобы вопросы были такіе, что на одинъ вопросъ ученики должны дать отвѣтъ уже не однимъ, а нѣсколькими предложеніями. Это уже какъ бы переходъ отъ изложенія по вопросамъ къ изложенію по плану. Такъ, если содержаніе разсказа, напр., того же, что приведенъ выше,—„*Два товарища*" излагается письменно въ концѣ второго года, то дѣтямъ могли бы быть предложены не такіе подробные вопросы, какъ указаны прежде, а, напр., такіе уже:

— Какая бѣда случилась съ товарищами? (Отвѣчая, дѣти должны написать: два товарища шли по лѣсу; имъ повстрѣчался медвѣдь).

— Что сдѣлали товарищи, увидя медвѣдя? (Одинъ изъ нихъ, у котораго было ружье, взлѣзъ на дерево, другой же легъ на землю и притворился мертвымъ).

— Какъ поступилъ медвѣдь? (Подошелъ къ лежащему на землѣ товарищу, обнюхалъ его и ушелъ).

— О чемъ говорили товарищи, послѣ ухода медвѣдя? (Товарищъ, слѣзшій съ дерева, спросилъ другого: „Что тебѣ говорилъ медвѣдь на ухо“?, а тотъ ему отвѣчалъ: „Что плохи тѣ люди, которые бросаютъ въ бѣдѣ товарищей“).

— Каковы были послѣдствія этой прогулки двухъ товарищей въ лѣсу? (Дружба между ними не могла продолжаться).

Пріучая дѣтей излагать свои мысли по предлагаемымъ имъ сначала подробнымъ, а потомъ болѣе общимъ вопросамъ, касающимся содержанія знакомыхъ имъ по урокамъ объяснительнаго чтенія разсказовъ или басенъ, въ это же время, полезно познакомить ихъ еще и съ нѣкоторыми письменными работами, имѣющими чисто житейско-практическое примѣненіе, знакомство съ которыми можетъ быть полезно имъ послѣ выхода изъ школы; мы имѣемъ въ виду пріученіе дѣтей къ составленію *списковъ* различныхъ предметовъ (напр., собственныхъ учебныхъ принадлежностей, сельско-хозяйственныхъ орудій, скота, домашней обстановки и т. п.), къ составленію *счетовъ* какихъ-нибудь товаровъ, къ писанію *списковъ лицъ*, напр., собственныхъ школьныхъ товарищей. Думается, что пріученіе дѣтей къ подобнаго рода работамъ, имѣющимъ житейско-практическое приложеніе, но болѣе сложнымъ, какъ напр., писаніе писемъ, довѣренностей, расписокъ и т. п., лучше отложить на болѣе позднее время, когда дѣтямъ будетъ легче освоиться съ ними. Пріучать дѣтей къ подобнаго рода письменнымъ занятіямъ, конечно, удобнѣе всего на примѣрахъ; такъ, напр., желая познакомить учениковъ съ составленіемъ списковъ какихъ-либо предметовъ, допустимъ списка ихъ собственныхъ учебныхъ принадлежностей, надо составить съ ними въ классѣ образецъ подобнаго списка, обратить особенное вниманіе на то, что очень важно и даже необходимо на запискахъ такого рода обозначать время, когда онѣ составлены, чтобы потомъ мы могли, посмотрѣвши на нихъ, узнать, когда именно у насъ было такое-то количество поименованныхъ въ запискѣ предметовъ. Кромѣ того, необходимо указать, сколько у насъ имѣется предметовъ одного какого-либо рода, напр., сколько книгъ, сколько тетрадей, карандашей, перьевъ и т. п. Если же мы желаемъ записать счетъ какихъ-нибудь товаровъ, мы, какъ показываетъ самое названіе работъ такого рода (счетъ), должны еще подсчитать ихъ цѣну; слѣдовательно, указывая предметы и обозначая количество, въ какомъ они куплены или проданны, небходимо еще указать и стоимость ихъ. Притомъ же, составляя всѣ

записи подобнаго рода, а также, напр., еще и списки лицъ, удобно номеровать каждый записываемый предметъ, чтобы потомъ, посмотрѣвши на запись, сразу узнать, сколько предметовъ въ ней перечисленно, или изъ скольких лицъ состоитъ нашъ списокъ. Для этого можно ставить соотвѣтствующія цифры съ запятыми съ правой стороны ихъ (1), 2), около каждаго записываемаго нами предмета, а можно отмѣчать предметы и черезъ нѣсколько, напр., черезъ 5: первый предметъ, пятый, десятый и т. д. Умѣніе вести подобныя чисто практическія записи не можетъ не быть полезно дѣтямъ, такъ какъ въ жизни часто приходится сталкиваться съ занятіями такого рода; ознакомить же съ ними дѣтей вовсе не трудно, если показать имъ образцы и объяснить, въ чемъ дѣло.

Кромѣ такихъ письменныхъ работъ, какъ изложеніе по вопросамъ прочитанныхъ и разобранныхъ статей, во второй годъ пребыванія дѣтей въ школѣ можно вести съ ними еще, такъ сказать, подготовительныя упражненія къ слѣдующему году. Въ слѣдующемъ, третьемъ учебномъ году, какъ будетъ указано дальше, ученики должны пріучиться излагать содержаніе прочитанныхъ статей или и самостоятельныхъ темъ по плану, данному учителемъ или предлагаемому въ учебномъ руководствѣ. Такъ, вотъ для того, чтобы у дѣтей образовались извѣстные навыки въ работахъ подобнаго рода, можно *устно* проводить съ ними такія упражненія еще и во второмъ году обученія ихъ въ школѣ.

Третій годъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

Такъ какъ во второй годъ, какъ мы только что указывали, дѣти должны научиться письменно излагать прочитанныя статьи по вопросамъ, написаннымъ на доскѣ или даннымъ въ учебномъ руководствѣ или въ книгѣ для объяснительнаго чтенія, и должны имѣть уже нѣкоторый навыкъ въ составленіи устнаго изложенія статей или знакомыхъ имъ темъ по данному плану, то въ третій учебный годъ можно переходить къ выполненію этого послѣдняго упражненія уже письменно, то есть можно предлагать ученикамъ *планъ*, касающійся или содержанія прочитанной на урокѣ объяснительнаго чтенія статьи, или какой-нибудь знакомой имъ, но не связанной съ матеріаломъ объяснительнаго чтенія, темы, и задавать имъ писать изложеніе по данному плану. Такъ, напр., на этой ступени пріученія дѣтей къ письменному изложенію своихъ мыслей ведется объяснительное чтеніе басни

Крылова *„Мартышка и очки“*. Басня разбивается на 4 отдѣла, которые озаглавливаются учениками, приблизительно такъ: 1) Несчастье мартышки — ея слѣпота; 2) Пріобрѣтеніе очковъ; 3) Неумѣніе обращаться съ очками; 4) Рѣшеніе мартышки и ея поступокъ*). Этотъ выработанный въ классѣ планъ записывается учениками въ своихъ тетрадяхъ, и, если подъ руками у дѣтей нѣтъ иллюстрирующихъ его картинокъ, то, какъ мы указывали выше, можно заставить ихъ мысленно нарисовать картинки, подходящія къ каждому пункту плана, обращая ихъ вниманіе на то, что на первой картинкѣ (иллюстрирующей положеніе: „Несчастье мартышки—ея слѣпота“) слѣпая мартышка—должна быть изображена огорченной, несчастной, быть можетъ, даже плачущей; на второй картинкѣ („Пріобрѣтеніе очковъ“)—радостной такъ, какъ она надѣется теперь избавиться отъ постигшаго ее несчастья пріобрѣтеніемъ очковъ; на третьей („Неумѣніе обращаться съ очками“)—недоумѣвающей, такъ какъ она не знаетъ, что надо сдѣлать съ пріобрѣтенными очками: надѣть ли ихъ на темя, нанизать ли ихъ на хвостъ, нюхать или лизать языкомъ, наконецъ, на послѣдней картинкѣ („Рѣшеніе мартышки и ея поступокъ“)—сердитой, со злостью швыряющей очки объ камень, т. к. она по своему невѣжеству не умѣетъ обращаться съ ними, не понимаетъ, какая отъ нихъ польза. Другими словами, надо обратить главное вниманіе на измѣненія въ настроеніи мартышки. Послѣ такого устнаго рисованія картинъ и сопровождающаго это рисованіе повторенія прочитанной басни, можно задать дѣтямъ написать въ классѣ или дома изложеніе этой басни по разобранному и записанному въ ихъ тетрадяхъ плану, который будетъ какъ бы подсказывать имъ, о чемъ надо говорить послѣ того-то, и о чемъ послѣ того-то. Конечно, удобнѣе и лучше, если читаемый разсказъ можетъ быть иллюстрированъ подходящими къ нему картинками. Басня „Мартышка и очки“ можетъ быть такъ иллюстрирована, потому—что во II выпускѣ альбома Бородича и Гречушкиныхъ есть подходящія картинки. Тогда, послѣ объяснительнаго чтенія, надо поставить разсмотрѣніе и устное объясненіе картинокъ, въ такомъ же родѣ, какъ указано нами выше, послѣ чего дѣтямъ можно предложить изложить письменно по плану эту басню. Подобный планъ, предлагаемый дѣтямъ для письменнаго изложенія по немъ прочитаннаго ими произведенія, можетъ быть и болѣе подробный, то-есть

*) На первыхъ порахъ удобнѣе предлагать планъ въ видѣ вопросовъ, лишь по мѣрѣ навыка дѣтей въ изложеніи переходить къ отмѣченному плану.

въ немъ могутъ быть указаны не только общія части, на которыя подѣлено произведеніе, но и ихъ подраздѣленія на болѣе частныя. Упражненія въ изложеніи мысли по такому подробному плану пріучаютъ дѣтей расчленять главныя мысли на второстепенныя; такъ, напр., въ этотъ третій годъ пребыванія учениковъ въ школѣ имъ можно предложить написать изложеніе какого-нибудь разсказа, бывшаго предметомъ объяснительнаго чтенія, по подробному плану, напр., разсказа *„Свѣтлая ночь Воскресенія“* (помѣщеннаго въ „Сѣятелѣ“ Клавдіи Лукашевичъ 3—4 г.г. обученія въ школѣ) по такому плану, выработанному въ классѣ самими дѣтьми подъ руководствомъ учителя, и указывающему не только общія положенія этой статьи, но ихъ подраздѣленія на болѣе частныя:

I. *Ожиданіе Свѣтлаго Праздника*: 1) Вечеръ. 2) Отдыхъ людей. 3) Радостныя ожиданія.

II. *Пасхальная утреня*. 1) Празднично одѣтые люди; 2) сборъ народа; 3) освѣщеніе храма; 4) звонъ колоколовъ; 5) крестный ходъ; 6) радостное пѣніе; 7) настроеніе людей: а) общая радость, б) душевная легкость *). И вотъ по такому подробному плану можно предложить учащимся написать изложеніе. Конечно, такой подробный планъ связываетъ учениковъ, не даетъ простора ихъ мысли, потому что, слѣдуя ему, они должны излагать свои мысли не въ томъ порядкѣ, какъ имъ хочется, а въ томъ, который опредѣляется этимъ подробнымъ планомъ, но работа подобнаго рода пріучаетъ дѣтей расчленять общее положеніе на частныя, составляющія это общее положеніе, навыкъ въ чемъ имъ необходимо имѣть для того, чтобы изложеніе было логично. Поэтому и не слѣдуетъ вовсе игнорировать это положеніе, но, конечно, не надо и злоупотреблять имъ: послѣ нѣсколькихъ работъ по подобному подробному плану, можно давать дѣтямъ просторъ самостоятельно излагать второстепенныя положенія общей части въ томъ порядкѣ, въ какомъ имъ хочется. Важно только, чтобы для дѣтей было понятно это расчлененіе одной мысли на нѣсколько.

Въ третій годъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей можно, какъ мы уже упоминали, задавать дѣтямъ писать изложеніе по какому-нибудь самостоятельному плану. Такъ, въ руководствѣ Некрасова (II выпускъ) есть такіе планы для описанія вчерашняго дня, дѣтства, семьи, школы, села, храмового праздника, сѣнокоса, пожара и т. п. Желая задать дѣ-

*) См. нашу работу „Практическая методика объяснительнаго чтенія“, стр. 213.

тямъ разработать письменно какой-нибудь такой планъ, напр. „Вчерашній день“: Время пробужденія и первая мысль. Первыя дѣла. Выходъ изъ дома, причина его и погода. Занятія и событія до полудня. Обѣдъ. Занятія послѣ обѣда. Наступленіе вечера. Ужинъ и отхожденіе ко сну *), надо, по крайней мѣрѣ хотя на первыхъ порахъ, провести съ ними эту работу устно, чтобы послѣ у нихъ не встрѣтилось затрудненія, о чемъ именно надо писать, разрабатывая такую-то часть плана, но, конечно, это далеко не значитъ, что учитель долженъ настаивать на томъ, чтобы учащіеся во всѣхъ своихъ работахъ дали исключительно подготовленные и сходные до буквальности отвѣты. Если такого рода однообразіе и допустимо, иногда по необходимости, при самыхъ первыхъ шагахъ пріученія дѣтей къ письменному изложенію своихъ мыслей, то, по мѣрѣ пріобрѣтенія дѣтьми нѣкотораго навыка въ этомъ занятіи, имъ должна быть предоставлена возможно большая самодѣятельность, а учитель долженъ опредѣлять лишь общій ходъ и направленіе ихъ работы.

Но изложеніе подобнаго рода по плану, предлагаемому руководствомъ, будетъ въ большинствѣ случаевъ мало живо, потому что дѣти не видятъ передъ собою того, о чемъ они пишутъ, а представить себѣ это не у всякаго хватитъ умѣнья.

Гораздо интереснѣе для дѣтей и живѣе работы подобнаго рода по плану, подписанному подъ картинкой или составленному учениками съ учителемъ къ какой-нибудь одной картинкѣ или къ ряду картинокъ. Такихъ плановъ, подписанныхъ подъ картинками, можно найти большое количество въ спеціальномъ руководствѣ Борисова и Лаврова „Планы, темы, статьи и рисунки для изложеній и сочиненій въ начальныхъ училищахъ“, гдѣ, напр., подъ картинками грозы написанъ слѣдующій планъ: *Передъ грозой*: Состояніе воздуха. Дѣйствіе жары на животныхъ и людей. Полевыя работы. Появленіе облаковъ. Дѣйствіе приближающейся грозы на лошадей, коровъ, птицъ, насѣкомыхъ, деревья и людей.

Гроза: Первый вѣстникъ грозы—вѣтерокъ. Появленіе бурнаго вихря и его дѣйствія. Приближеніе черной тучи. Безмолвіе. Первыя капли. Молнія и громъ. Испугъ людей и животныхъ. Поспѣшное окончаніе работъ. Бѣгство съ поля. Проливной дождь. Всѣ прячутся. Сильный ударъ. Дерево около дома.

Послѣ грозы: Прекращеніе дождя. Проясненіе неба. Появленіе солнца. Радуга. Капли дождя на травѣ и деревьяхъ. Лужи на улицѣ. Забавы ребятишекъ. Слѣды пронесшейся грозы. Что осталось отъ стараго дерева (стр. 34).

*) См. „Практическій курсъ правописанія“ Некрасова, стр. 56.

Составить подобный планъ можно къ каждому листу съ картинками изъ альбома Бородича и Гречушкиныхъ или изъ книжечекъ Михеева („Сочиненіе по картинкамъ“). Напр., къ картинкамъ, озаглавленнымъ „*Семья рыбака*“ (альбомъ Бородича и Гречушкиныхъ), можетъ быть составленъ планъ въ общемъ видѣ такой: I. Отправленіе рыбака на рыбную ловлю. II. Тревожное ожиданіе рыбака семьею. III. Радостная встрѣча. IV. Богатый уловъ.

Выполняя подобныя письменныя работы, то-есть излагая свои мысли по плану, или подписанному въ руководствѣ подъ картинками, или составленному къ картинкамъ, дѣти, конечно, раньше должны разобрать ихъ устно, какъ и вообще всѣ упражненія подобнаго рода, имѣющія своею цѣлью пріучить ихъ къ письменному изложенію своихъ мыслей, должны раньше выполняться устно, чтобы учитель имѣлъ возможность исправить невѣрные обороты рѣчи дѣтей еще до записи ихъ ими, и, если и самая мысль ученика уклоняется въ невѣрную сторону, могъ направить ее на надлежащій путь помощью наводящихъ вопросовъ. О томъ, какія именно затрудненія могутъ встрѣтиться въ такихъ случаяхъ, невозможно предугадать заранѣе, поэтому невозможно и указать загодя предостерегающихъ мѣръ. Все зависитъ отъ личной находчивости учителя, которая, необходимая ему вообще особенно необходима въ этомъ трудномъ дѣлѣ—дѣлѣ пріученія дѣтей къ письменному изложенію своихъ мыслей, потому что здѣсь, въ особенности при самостоятельной разработкѣ дѣтьми предлагаемыхъ имъ картинокъ, можетъ встрѣтиться много непред, видѣнныхъ случайностей.

Подобно тому, какъ во второй годъ обученія дѣтей въ школѣ мы совѣтовали пріучать ихъ къ нѣкоторымъ письменнымъ работамъ, имѣющимъ житейско-практическое примѣненіе (составленіе списковъ, счетовъ), такъ и въ третій годъ полезно не игнорировать работъ такого рода. На этой третьей ступени эти работы могутъ состоять уже въ писаніи *писемъ* (къ чему должно примыкать ознакомленіе дѣтей съ внѣшними условіями корреспонденціи *), въ ознакомленіи съ составленіемъ *денежныхъ расписокъ*, *почтовыхъ переводовъ*, съ отправленіемъ *посылокъ*. Что касается первой изъ подобнаго рода работъ, то-есть писанія писемъ, то, такъ какъ въ этотъ годъ обученія дѣтей въ школѣ другія пись-

*) Въ этотъ годъ изъ упражненій, пріучающихъ къ правописанію (см. I главу), дѣти узнаютъ о именахъ собственныхъ и поэтому въ состояніи будутъ написать адресъ, какъ своего собственнаго мѣстожительства (мѣстнаго села, волости, уѣзда, губерніи), такъ и чужого.

менныя упражненія, пріучающія ихъ къ изложенію своихъ мыслей, они ведутъ по данному имъ плану, то и съ письмами дѣло должно обстоять на этой ступени такъ же: содержаніе письма можетъ составлять изложеніе по плану какой-нибудь прочитанной статьи, отличающееся отъ обыкновеннаго изложенія статьи по плану тѣмъ, что въ началѣ его должно быть обращеніе къ тому, кому посылается письмо, и долженъ быть сдѣланъ переходъ, что вотъ я разскажу тебѣ сейчасъ то-то и то-то, и должно быть написано число отправленія письма *). Въ содержаніе писемъ можетъ входить въ этотъ годъ и описаніе какихъ-нибудь знакомыхъ дѣтямъ предметовъ, напр., собственной школы, класса, деревни, гдѣ школа находится, деревенской церкви и т. п. Планъ такого рода описанія, такъ же, какъ и планъ содержанія какой-нибудь прочитанной статьи или изложенія какого-либо событія изъ своего личнаго опыта, дѣти должны предварительно устно выработать въ классѣ подъ руководствомъ учителя, послѣ чего только они могутъ приступать къ самостоятельному изложенію по этому плану.

Четвертый годъ пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей.

Занимаясь пріученіемъ учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей въ четвертый годъ пребыванія ихъ въ школѣ, можно предоставить имъ уже самостоятельно выполнять тѣ письменныя работы, которыя въ предыдущіе года выполнялись по данному имъ и, слѣдовательно, до нѣкоторой степени стѣсняющему ихъ свободу плану. Такъ, въ этотъ четвертый періодъ обученія дѣти могутъ писать изложенія прочитанныхъ имъ, недлинныхъ и незапутанныхъ по своему содержанію произведеній, самостоятельно составляя планъ къ нимъ и самостоятельно излагая въ намѣчаемомъ этимъ планомъ порядкѣ свои мысли. Подобныя статьи, изложеніе которыхъ ученики должны будутъ написать, не совсѣмъ удобно читать имъ изъ той самой книги для чтенія, по которой они занимаются на классныхъ урокахъ объяснительнаго чтенія, потому-что содержаніе такихъ статей можетъ быть и прежде извѣстно дѣтямъ и потому неинтересно имъ. Много статей подобнаго рода, очень удобныхъ для пись-

*) Образцы такихъ внѣшнихъ пріемовъ писанія письма—надписываніе числа, обращеніе, подпись—дѣти могутъ, обыкновенно, найти въ своей книгѣ для чтенія; такіе образцы писемъ есть, напр., въ хрестоматіи „Сѣятель“ Кл. Лукашевичъ, или въ такихъ руководствахъ, какъ книжка Борисова и Лаврова.

менная пересказа и расположенныхъ по возрастающей степени трудности, можно найти въ книгѣ Борисова и Лаврова или въ книгѣ, составленной группой учащихъ въ народныхъ школахъ подъ редакціей Сахарова *), гдѣ помѣщено очень много интересныхъ и обыкновенно рѣдко встрѣчающихся въ книгахъ для чтенія разсказовъ. Задавая дѣтямъ упражненіе подобнаго рода, учащій долженъ 1—3 раза прочесть имъ выбранный заранѣе разсказъ, вызвать нѣсколькихъ учениковъ передать устно его содержаніе, послѣ чего ученики должны сами составить планъ прочитанной имъ статьи и вывести ея главную мысль. Для успѣшнаго выполненія подобной самостоятельной работы требуется умѣніе расчленить всю статью на отдѣлы, отдѣлы—на частныя мысли, необходима наблюдательность, чтобы отличить главную мысль содержанія отъ второстепенныхъ. Но у дѣтей къ этому времени (къ четвертому году пребыванія ихъ въ школѣ) долженъ быть навыкъ въ работахъ такого рода, потому-что на урокахъ объяснительнаго чтенія они должны въ это время уже самостоятельно составлять планы читаемыхъ статей съ указаніемъ главной мысли ихъ. Подобный навыкъ они получаютъ и на тѣхъ работахъ, пріучающихъ ихъ къ письменному изложенію своихъ мыслей, которыя они ведутъ въ предшествующіе годы, когда подъ руководствомъ учителя они составляютъ планы къ прочитаннымъ статьямъ или къ картинкамъ и научаются выводить по руководящимъ вопросамъ главную мысль разбираемаго произведенія. Въ этотъ четвертый годъ обученія дѣтей имъ можно уже предлагать, какъ болѣе живое и интересное упражненіе, чѣмъ изложеніе прочитанной статьи, самостоятельное составленіе разсказовъ по даннымъ имъ картинкамъ, къ которымъ они должны сначала составить планъ и по этому плану написать изложеніе. Руководство учителя теперь можетъ все болѣе и болѣе сокращаться, а самодѣятельность учениковъ должна все увеличиваться. Если въ предствующіе года занятія по картинкамъ были поставлены правильно, то у дѣтей и въ этотъ четвертый годъ при самостоятельныхъ работахъ не должно обнаруживаться, такъ сказать, верхоглядство, то-есть невнимательное, поверхностное отношеніе къ предлагаемой имъ группѣ картинокъ, и составленіе небольшихъ разсказовъ, соотвѣтствующихъ разсматриваемымъ имъ картинкамъ, не представитъ для нихъ особеннаго труда. Конечно, предлагая дѣтямъ такія

*) „Матеріалы, темы и стѣнныя картинки для устныхъ и письменныхъ изложеній“.

самостоятельныя работы по картинкамъ, по-началу надо давать имъ не одну, а группу картинокъ, чтобы передъ глазами дѣтей какъ бы происходило цѣлое дѣйствіе *), а послѣ можно предлагать дѣтскому вниманію только одну картинку—это уже, такъ сказать, завершеніе работъ по картинкамъ—написать самостоятельное изложеніе по одной картинкѣ. Такая картинка можетъ быть у каждаго ученика, если это возможно, то-есть если у дѣтей есть альбомы съ картинками, напр., Флерова („Изъ жизни дѣтей"), Борисова и Лаврова, гдѣ помѣщаются именно такія отдѣльныя картинки, или если предлагать дѣтямъ писать самостоятельное изложеніе по картинкѣ изъ ихъ книги для ченія **). Если же невозможно, чтобы у каждаго ученика была передъ глазами картинка, то можно вести дѣло по одной картинкѣ, вывѣшенной на доску; подобныя большія картинки есть, напр., въ книгѣ, о которой мы уже упоминали, составленной группой учащихъ въ народныхъ школахъ подъ редакціей Сахарова, такія картинки учащій можетъ брать изъ какого-нибудь журнала, выбирая, конечно, такія, содержаніе которыхъ подходитъ дѣтямъ (лучше всего что-нибудь изъ дѣтской жизни), легко можетъ быть изложено, и на которыхъ изображено не очень много предметовъ, чтобы вниманіе дѣтей не разсѣивалось. Что работы подобнаго рода очень нравятся дѣтямъ и не затрудняютъ ихъ, мы видѣли на опытѣ, когда дѣтямъ было предложено составить разсказъ къ картинкѣ, взятой изъ журнала „Нива" и озаглавленной „*Слава Богу*". На этой картинкѣ изображалась комната, въ которой на кровати полулежитъ больной человѣкъ; возлѣ него на постели сидитъ маленькая дѣвочка; головка ея прижалась къ груди больного и глазки съ любовью устремлены на него. Возлѣ кровати, на столикѣ съ лѣкарствами, выдѣляется красивый букетъ полевыхъ цвѣтовъ. Дѣтямъ было предложено написать по данной картинкѣ сочиненіе на тему: „Слава Богу". Всѣ дѣти написали, что больной—это отецъ дѣвочки, и всѣ опредѣлили сущность темы—„Слава Богу"—въ томъ, что отецъ поправляется уже послѣ болѣзни. Правда, были и такія работы, которыя больше были похожи на описаніе картинки и заключающія въ себѣ главнымъ образомъ перечисленіе изображенныхъ на картинкѣ предметовъ, и только вскользь упоминающія, что картинка называется „Слава

*) Такія группы картинокъ уже отмѣчались нами въ изданіи Михеева, Борисова и Лаврова, Бородича и Гречушкиныхъ.

**) Въ послѣднее время въ школьныхъ хрестоматіяхъ есть картинки, не только иллюстрирующія содержанія помѣщенныхъ тамъ разсказовъ, но и являющіяся темами для самостоятельныхъ работъ, напр., въ книгахъ Кл. Лукашевичъ.

Богу", потому-что больной отецъ уже поправляется. Но большинство работъ представляло какъ бы маленькое, стройное сочиненіе, гдѣ картинка—только канва для вышивки узора; приведемъ для примѣра одну изъ такихъ хорошихъ работъ.

Слава Богу.

Вотъ уже нѣсколько дней, какъ, слава Богу, отецъ началъ поправляться. Прежде онъ былъ очень сильно боленъ, и всѣ опасались за его жизнь. Но теперь ему лучше, и его маленькая дочка очень рада его выздоровленію: она легла своей головкой на его грудь и съ радостью смотритъ на его похудѣвшее лицо. Отецъ тоже съ любовью глядитъ на свою славную дѣвочку, которую онъ такъ любитъ и которую онъ такъ боялся оставить сиротой. Около кровати на столикѣ стоятъ лѣкарства для больного отца, графинъ съ водой и цвѣты, красивые полевые цвѣточки, каторые ему принесла его дочка, чтобы порадовать своего любимаго больнаго папу.

Онъ еще не такъ хорошо поправился, чтобы встать съ постели, и дѣвочка очень часто сидитъ около него, стараясь услужить ему чѣмъ можетъ и развеселить его своею дѣтскою болтовнею. Когда онъ поправится совсѣмъ, сколько будетъ веселья маленькой дѣвочкѣ! Она будетъ цѣлые дни съ нимъ, и ей будетъ очень хорошо.

Работы подобнаго рода, самостоятельныя изложенія по одной картинкѣ, это, какъ сказано выше, уже какъ бы завершеніе работъ по картинкамъ, это то, къ чему должны направляться всѣ письменныя работы по картинкамъ. Но въ этотъ послѣдній годъ дѣтямъ надо еще научиться и писать сочиненія безъ картинокъ, хотя отчасти подсказывающихъ имъ, о чемъ надо говорить, развивая данную тему. Такъ, напр., когда дѣти писали сочиненіе на тему „Слава Богу" по картинкѣ, то всѣ они развивали тему именно въ томъ направленіи, что отецъ былъ прежде боленъ, но теперь, слава Богу, поправляется, а, еслибы имъ была предложена подобная тема безъ картинки, то весьма возможно, что они развивали бы ее вовсе въ другомъ направленіи; напр,, писали бы, что теперь, слава Богу, имъ удалось исправить плохія отмѣтки на хорошія, или что-нибудь подобное. Слѣдовательно, когда дается одна только тема, а картинки не дается, то дѣло обстоитъ для ученика труднѣе; поэтому предлагая дѣтямъ подобныя темы, надо начинать съ такихъ, содержаніе которыхъ они могли бы почерпнуть изъ личнаго опыта, могли бы наглядно представить себѣ. Это могутъ быть, примѣрно, слѣдующія темы:

„Какъ мы играли въ воскресеніе“, „Какъ мы готовились къ празднику Пасхи“, „Какъ я помогаю своимъ родителямъ“ и т. п.

Образцовъ подобныхъ темъ, расположенныхъ по степени трудности, можно найти много въ книгѣ, составленной группой учащихъ въ народныхъ школахъ, напр,, 1) Какъ мы играли въ кошку и мышку (или другую игру), 2) Какія забавы у дѣтей лѣтомъ и т. п., и только въ концѣ концовъ можно приступать къ такимъ работамъ, какъ самостоятельныя сочиненія дѣтей на темы, требующія не только личнаго опыта, но и разсужденія, напр,, „По одежкѣ протягивай ножки“, „Годы ученія—драгоцѣнное время въ жизни человѣка“, „Почему мы должны любить родину и т. п. *) Когда дѣти только начнутъ приступать къ работамъ подобнаго рода, руководство учителя должо состоять въ томъ, что онъ долженъ объяснять, что прежде чѣмъ писать, надо выяснить смыслъ темы, особенно если это пословица, и надо стараться припомнить, не случалось ли съ нами какого-нибудь такого случая, который могъ бы послужить иллюстраціей къ данной темѣ, или не встрѣчали ли они на урокахъ объяснительнаго чтенія чего-нибудь подходящаго къ данной темѣ. Если да—очень хорошо воспользоваться этимъ матеріаломъ и подтвердить имъ главную мысль сочиненія. Напр., если дана какая-нибудь тема о пользѣ ученія, можно вспомнить басню „Мартышка и очки“, гдѣ мартышка—невѣжда и не можетъ поэтому воспользоваться пріобрѣтенными очками, не понимаетъ пользы отъ нихъ, и этимъ отрицательнымъ примѣромъ можно воспользоваться, какъ иллюстраціей для предложенной темы о пользѣ ученія.

На этой четвертой ступени пріученія учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей и темы, предлагаемыя имъ для составленія *писемъ*, должны развиваться самостоятельно. Что было указано выше относительно письменныхъ работъ вообще, то можно сказать и о письмахъ: темы писемъ лучше всего брать изъ личнаго опыта дѣтей, иначе можно выработать въ дѣтяхъ привычку къ неискренности въ письмахъ, если заставлять ихъ писать что-либо такое, чего они вовсе не переживали, не испытывали; такъ, напр., дѣти могутъ писать письма о томъ, какъ они готовятъ свои уроки, какъ они ходили куда-нибудь гулять, какъ у нихъ въ деревнѣ былъ пожаръ, или что-нибудь подобное.

Всѣ дѣтскія письменныя работы—и составленіе изложеній по вопросамъ, и сочиненія по плану, и самостоятельныя сочиненія—должны быть обязательно *провѣряемы* учителемъ возмо-

*) Эти темы взяты нами изъ той же книги, составленной группой учащихъ въ народныхъ школахъ.

жно больше при содѣйствіи учениковъ, чтобы дѣти сами добивались, почему и какую-именно поправку надо сдѣлать въ данномъ мѣстѣ; тогда и самое дѣло исправленія письменныхъ работъ будетъ въ свою очередь укрѣплять въ дѣтскомъ сознаніи навыки, какъ именно надо писать и какъ не надо.

Кончая наши методическія указанія о томъ, какъ пріучить дѣтей къ письменному изложенію своихъ мыслей, повторимъ еще разъ, какъ было сказано и раньше, что всѣ работы, преслѣдующія эту цѣль, должны быть поставлены *въ связь съ уроками объяснительнаго чтенія*, во время которыхъ дѣти учатся устно излагать свои мысли; такъ составлять отвѣты на вопросы дѣти должны по статьямъ, прочитаннымъ и объясненнымъ въ классѣ; матеріалъ для составленія изложеній по плану надо выбирать изъ книгъ для чтенія, — и раньше онъ долженъ быть предметомъ объяснительнаго чтенія. Вообще надо замѣтить, что значительная часть письменныхъ работъ, создающихъ въ дѣтяхъ навыки излагать свои мысли, можетъ быть выполнена по книгѣ, служащей и для объяснительнаго чтенія: не говоримъ уже о тѣхъ работахъ, которыя требуютъ текста, но и работы по картинкамъ могутъ выполняться въ значительной мѣрѣ по этой книгѣ; такъ картинки, помѣщенныя въ книгахъ, назначающихся для чтенія въ первый годъ пребыванія дѣтей въ школѣ, могутъ служить матеріаломъ для устнаго разбора, подготовляющаго письменные отвѣты на вопросы; картинки иллюстрирующія книгу для второго учебнаго года, могутъ способствовать наглядности при составленіи этихъ письменныхъ отвѣтовъ на вопросы, касающіеся или содержанія статьи, или содержанія картинки; по картинкамъ въ книгѣ, назначенной для третьяго учебнаго года, дѣти могутъ писать изложенія по данному имъ плану, и, наконецъ, въ послѣдній, четвертый годъ по такимъ же картинкамъ они могутъ составлять самостоятельныя сочиненія. Поэтому, очень удобно, если въ книгѣ для объяснительнаго чтенія есть различныя картинки: и картинки, иллюстрирующія разсказы, и такія, которыя могутъ послужить канвой для самостоятельныхъ работъ, какъ напр., въ книгахъ Кл. Лукашевичъ.

Въ заключеніе скажемъ нѣсколько обобщающихъ словъ о *письменныхъ работахъ дѣтей по картинкамъ*, мысль о которыхъ все настойчивѣе и настойчивѣе проникаетъ въ школы, благодаря появившимся въ послѣднее время спеціальнымъ изданіямъ, о которыхъ мы упоминали уже то въ одномъ, то въ другомъ мѣстѣ нашей работы.

Въ послѣднее время и на учительскихъ курсахъ и съѣздахъ, а равно и въ педагогической литературѣ очень настойчиво проводится мысль, что основнымъ письменнымъ занятіемъ по русскому языку въ начальной школѣ должна быть не диктовка, и не списываніе грамматическихъ упражненій, а упражненіе по составленію изложеній или сочиненій (И. С. Михеевъ. Сочиненіе по картинкамъ, стр. 3), для какой цѣли и появляется цѣлый рядъ спеціальныкъ учебныхъ руководствъ, укажемъ хотя нѣкоторыя *пособія для устныхъ и письменныхъ упражненій въ изложеніи мыслей*:

1. А. М. и Л. С. Письменныя работы по картинкамъ, вып. I—ц. 10 коп., вып. II—ц. 10 к., вып. III—ц. 10 к.
2. Алексѣевъ Вл. и Заборскій А. Сборникъ упражненій въ построеніи рѣчи. Ц. 20 к.
3. Альбомъ картинъ для бесѣдъ, изложеній и сочиненій въ семьѣ и школѣ. Подъ ред. учителей В. Бородича и В. и С. Гречушкиныхъ, шесть выпусковъ, по 15 коп. каждый.
4. Борисовъ Ѳ. и Лавровъ И. Новый путь обученія устному и письменному изложенію мыслей. Ц. 25 к.
5. — Планы, темы, статьи и рисунки для изложеній и сочиненій въ начальныхъ училищахъ. Цѣна 30 к.
6. Бородичъ В., Гречушкинъ В. и Гречушкинъ С. Альбомъ картинокъ для бесѣдъ, изложеній и сочиненій въ семьѣ и школѣ, въ шести выпускахъ, по 15 к. каждый.
7. — Къ вопросу о развитіи рѣчи у дѣтей. Ц. 40 к.
8. Воскобойниковы Н. и С. Наши первыя сочиненія, три выпуска.
9. Глазунова А. и Разина Е. Первая ступенька къ письменному изложенію своихъ мыслей. Ц. 10 к.
10. — Задачи и планы для упражненій въ письменномъ изложеніи мыслей.
11. Гречушкинъ В. Спутникъ изложеній и сочиненій.
12. Гречушкинъ С. Планы для письменныхъ изложеній и сочиненій.
13. Лопырева М. и Соловьева Е. Развитіе рѣчи. Письменныя и устныя упражненія въ изложеніи мысли, т. т. 1—4.
14. Лубенецъ. Родная Нива, ч. 1 и 2.
15. Минервины. Малыши за работой.
16. Михеевъ. Сочиненіе по картинкамъ.
17. Мюльманъ Р. Письменныя упражненія въ изложеніи мыслей. Цѣна 10 коп.
18. Паульсонъ. Задачникъ письменныхъ упражненій въ родномъ языкѣ.

19. Письменныя работы по картинкамъ, сост. А. Т. и Л. С., выпускъ I—III.
20. Пуцыковичъ. Письменныя упражненія въ изложеніи мыслей.
21. Тулуповъ и Шестаковъ. „Слово“, сборникъ первоначальныхъ упражненій для выработки навыковъ правильнаго письма и развитія устной рѣчи, кн. 1—4.
22. Тумимъ. Живыя группы. Пособіе при постановкѣ работъ для развитія рѣчи.
23. — Пиши толково. Пособіе для развитія рѣчи, въ четырехъ выпускахъ.
24. Флеровъ Вс. Изъ жизни дѣтей. Устныя и письменныя занятія по художественнымъ картинкамъ въ школѣ и дома, вып. I и II.
25. — Наглядные уроки письма, вып. I—III.
26. Филипповы Д. и С. Письменныя упражненія въ изложеніи мыслей, вып. I—IV.

Къ нѣкоторымъ изъ этихъ руководствъ есть методическія указанія (напр., къ Альбому Бородича и Гречушкиныхъ, озаглавленное: *„Къ вопросу о развитіи рѣчи у дѣтей“*, къ „Сочиненіямъ по картинкамъ“ Михеева), съ которыми полезно познакомиться передъ тѣмъ, какъ приступать къ занятіямъ съ учениками по этимъ руководствамъ, потому что въ нихъ указывается, какъ можно разрабатывать предлагаемый книгою матеріалъ. Но, полагая въ основу вѣрное положеніе, что картинки должны возобновлять всѣ тѣ представленія, которыя имѣются уже въ душѣ ребенка по данному вопросу, и должны содѣйствовать возникновенію въ его сознаніи новыхъ представленій, и вѣрно указывая, что устный пересказъ долженъ предшествовать письменному, нѣкоторыя изъ руководствъ такого рода впадаютъ въ крайность, т. к. полагаютъ, что главнымъ средствомъ для развитія рѣчи у ребенка является самостоятельное описаніе картинъ, которому не должно предшествовать изложеніе картинъ по вопросамъ или по плану. Другими словами, въ основу упражненій такого рода ставится полная свобода ребенка въ изложеніи событія, изображеннаго на картинкѣ—сочиняй, придумывай, что хочешь. Правда, къ упражненіямъ подобнаго рода можно приступать, но, какъ это было указано нами и выше, только тогда, когда у дѣтей будетъ навыкъ улавливать главный пунктъ содержанія, расчленять главныя мысли на второстепенныя.

Съ тѣмъ же положеніемъ, что съ подобныхъ упражненій—самостоятельныхъ изложеній по картинкамъ—надо начинать дѣло пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мы-

слей, нельзя согласиться, потому что такія впечатлѣнія отъ картинъ въ большинствѣ случаевъ будутъ лишены внутренняго содержанія, будутъ носить случайный, поверхностный характеръ и будутъ способствовать лишь чрезмѣрному развитію дѣтской фантазіи. Къ тому же, если все дѣло пріученія дѣтей къ письменному изложенію своихъ мыслей свести только къ самостоятельному составленію дѣтьми разсказовъ по картинкамъ, то, допуская, что это упражненіе и будетъ обогащать запасъ дѣтскихъ представленій, оно не создастъ въ ихъ сознаніи навыка послѣдовательно, логично излагать свои мысли, тогда какъ чтеніе статей, распредѣленіе матеріала по логическимъ отдѣламъ по усмотрѣнію учащаго и установленіе порядка изложенія планомъ вырабатываетъ умѣніе такого рода.

Не соглашаясь съ тѣмъ, что дѣло пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей надо свести исключительно къ занятіямъ по картинкамъ, мы, однако, придаемъ огромное значеніе въ этомъ дѣлѣ картинкамъ, что видно изъ всего сказаннаго нами раньше о пріученіи дѣтей излагать письменно свои мысли, но картинкамъ, какъ средству для наглядnаго оживленія въ дѣтскомъ сознаніи тѣхъ представленій, о которыхъ они говорятъ и пишутъ, для закрѣпленія въ дѣтской памяти этихъ представленій, для того, чтобы эти представленія были возможно болѣе отчетливы, живы, ярки, жизненны. А всего этого можно достигнуть, какъ говоритъ Ушинскій, тогда, когда картинки являются иллюстраціей тѣхъ статей, которыя служатъ предметомъ объяснительнаго чтенія. Поэтому, особенно цѣнными мы считаемъ тѣ руководства послѣдняго времени, въ которыхъ есть возможно больше такихъ картинъ, иллюстрирующихъ наиболѣе часто встрѣчающіеся въ дѣтскихъ хрестоматіяхъ разсказы. И тогда общій порядокъ пользованія картинками, какъ пособіемъ для пріученія учащихся къ письменному изложенію своихъ мыслей, можетъ быть, повторяемъ, такой:

I. Объяснительное чтеніе разсказа или статьи, относящейся къ разсматриваемой картинѣ.

II. Разсматриваніе картинъ учащимися подъ руководствомъ учителя и устная бесѣда по содержанію картины.

III. Составленіе плана работы примѣнительно къ уроку объяснительнаго чтенія къ содержанію устной бесѣды.

IV. Изложеніе учащимися матеріала для письменной работы, пріобрѣтеннаго на урокѣ объяснительнаго чтенія и на устной бесѣдѣ о содержаніи картины.

V. Провѣрка письменныхъ работъ.

Заканчивая свою „Методику письменныхъ работъ“ въ предѣлахъ курса начальныхъ училищъ и низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній, мы полагаемъ, что и въ дальнѣйшемъ —развитіе способности письменнаго изложенія своихъ мыслей и пріобрѣтеніе полезныхъ въ этомъ отношеніи навыковъ должно итти въ порядкѣ, отмѣченномъ нами, т. е. отъ наблюденія предметовъ и явленій—къ размышленію надъ ними, отъ вдумчиваго чтенія—къ размышленію надъ прочитаннымъ, отъ устной живой рѣчи—къ письменному выраженію читаннаго и сказаннаго, отъ составленія предварительныхъ плановъ къ ихъ выполненію, отъ постепенныхъ записей по содержанію прочитаннаго—къ выработкѣ гладкаго, яснаго и выразительнаго стиля, причемъ всѣ устныя и умственныя работы по пріобрѣтенію знаній должны, по возможности, сопровождаться письменными упражненіями.

Того же автора:

1. Общая педагогика, учебникъ для женскихъ гимназій. Кіевъ, 1913 г., стр. 134. Цѣна 90 коп. Учебнымъ Комитетомъ Вѣдомства Императрицы Маріи допущена въ качествѣ учебника въ учебныхъ заведеніяхъ Вѣдомства.
2. Практическая методика объяснительнаго чтенія. Руководство къ разработкѣ матеріала по кн. Кл. Лукашевичъ „Сѣятель". Изданіе 2-е. Кіевъ, 1913 г. Цѣна 1 р. 20 к. Стр. 1—308.

   Опредѣленіемъ Училищнаго Совѣта при Святѣйшемъ Синодѣ отъ 21 января 1913 г. за № 39, утвержденнымъ г. Оберъ-Прокуроромъ Святѣйшаго Синода, одобрена для учащихъ церковно-приходскихъ школъ въ качествѣ пособія при обученіи русскому и церковно-славянскому языку.
3. Общая дидактика. Изд. 2-е. Кіевъ, 1913 г. Цѣна 1 руб., стр. 172.

   Опредѣленіемъ Ученаго Комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія допущена въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

   Учебнымъ Комитетомъ вѣдомства учрежденій ИМПЕРАТРИЦЫ МАРІИ допущена въ библіотеки педагогическихъ классовъ вѣдомства.

   Опредѣленіемъ Училищнаго Совѣта при Святѣйшемъ Синодѣ отъ 14—21 января 1913 г. за № 24 допущена въ учительскія библіотеки второклассныхъ и церковно-учительскихъ школъ.
4. Вѣчныя цѣнности человѣческой жизни, Кіевъ 1913 г. Ц. 75 к.

Означенныя изданія можно выписывать изъ книжныхъ магазиновъ Идзиковскаго, Оглоблина (Кіевъ, Крещатикъ), Розова И. А. Фундуклеевская 8, и отъ автора—Леонида Александровича Соколова Кіевъ, (Подолъ, Волошская ул., д. 10, кв. 2).

Главный складъ изданія—„Методики объяснительнаго чтенія"—въ Училищномъ Совѣтѣ при Святѣйшемъ Синодѣ (Петербургъ, Кабинетская ул., № 13).

Выписывающіе отъ автора пользуются скидкой 20% съ общей суммы заказа.

Приготавляется къ печати:

„Практическая методика начальной грамоты".